Relever le défi d'apprendre à lire à des élèves de République démocratique du Congo

ou

Comment des séquences d'enseignement/apprentissage adaptées s'efforcent d'atteindre ce but…

Marie Goy
Bachelor/Diplôme Enseignement Préscolaire et Primaire

Mémoire fait sous la direction de Martine Panchout-Dubois
Membre du jury : Claudine Pont

Lausanne, juin 2013

Ce que l'on fait peut paraître n'être qu'une goutte dans l'océan !
Mais l'océan est fait de gouttes…

Remerciements

A Mme Martine Panchout-Dubois, ma directrice de mémoire, pour son travail de guidage et de relecture, pour son esprit positif qui pousse à aller de l'avant et pour ses conseils pertinents.

A Thomas qui m'a donné l'envie de partager mon savoir.

A Rachel qui m'a donné l'idée de ce travail.

A Ephyly qui est allé sur place pour faire remplir les questionnaires et qui a accepté d'amener le matériel à Kinshasa une fois qu'il serait prêt.

Aux enseignants kinois qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire.

A Valentine qui a cherché le livre qu'il me fallait.

Aux nombreux relecteurs pour leur travail patient et leurs critiques constructives qui m'ont permis d'améliorer mon travail.

A Arsène et Clarisse qui m'ont promis de rendre visite aux enseignants kinois pour les aider dans la mise en place de la séquence sur place.

A Coralie qui amène mon mémoire à Madagascar.

Table des matières

Remerciements **3**

Table des matières **4**

1. Introduction **6**

1.1 Motivations **6**

1.2 Méthodologie et objectifs **8**

1.3 Déroulement du mémoire **8**

2. Problématique **9**

2.1 Contexte **9**

2.1.1 République démocratique du Congo 9

2.1.2 Kinshasa 9

2.1.3 Langue 9

2.1.4 Scolarisation 9

2.2 Question de recherche **11**

2.3 Buts de la recherche **12**

2.4 Cadre théorique **13**

2.4.1 Introduction 13

2.4.2 Didactique et pédagogie 14

2.4.3 Les différentes façons d'enseigner 15

2.4.4 Savoir lire 16

2.4.5 Connaissances nécessaires pour la lecture 17

2.4.6 Les étapes de l'évolution en lecture 19

2.4.7 L'enseignement de la lecture 27

3. Recherche **31**

3.1 Principes **31**

3.1.1 Les principes didactiques 31

3.1.2 Les principes pédagogiques 32

3.2 Travailler la compréhension **32**

3.2.1 Les habiletés requises pour comprendre (selon *Lector Lectrix*) 33

3.2.2 Les difficultés de compréhension (selon *Lector Lectrix*) 33

3.2.3 Une séquence d'enseignement/apprentissage de la compréhension 34

3.3 Maîtriser le code **43**

3.3.1 Présentation de la démarche 43

3.3.2 Une séquence d'enseignement/apprentissage sur le déchiffrage 44

3.4 Bibliographie de propositions **47**

3.4.1 Albums de littérature jeunesse 47
3.4.2 Pour des lecteurs qui commencent à lire tout seul 50
3.4.3 Pour des lecteurs qui aiment lire 51

4. Conclusion 52

5. Bibliographie de références 54

5.1 Bibliographie 54

5.2 Sitographie 55

6. Annexes 57

6.1 Tableaux pour le cadre théorique 57

6.1.1 Technique de création des petits livres 57
6.1.2 Tableau des mots fréquemment utilisés en français 58
6.1.3 Tableau des références des sons de phonétique en français 58
6.1.4 Affichette 60

6.2 Lexique 61

6.3 Questionnaire 63

6.3.1 Situation 63
6.3.2 Enseignement 65

1. Introduction

1.1 Motivations

Durant l'été 2010, je suis partie à Kinshasa, capitale de la République Démocratique du Congo, pour un projet d'évangélisation. Lors de ce voyage, j'ai découvert l'immense ville dont mes amis missionnaires m'avaient déjà beaucoup parlé. Pourtant, rien n'était tel que je l'avais imaginé. En effet, tout ce que l'on peut dire de cet endroit ne vaut en aucun cas tout ce que l'on apprend en le visitant soi-même. Dans une description, il manque les odeurs, les bruits, les détails insolites, les expressions sur les visages ; toutes ces choses qui font la vie dans toute sa complexité, et surtout dans toute sa réalité. Ce qui m'a le plus marqué est la joie des enfants de l'orphelinat dans lequel l'équipe avec laquelle je suis partie a passé 10 jours. Puis, ils nous ont montré leur école, malgré le fait que nous étions en période de vacances. Bien sûr, cela m'intéressait vivement et j'ai posé des questions. Pourtant, comme c'était au début de mon séjour, les incompréhensions dues au décalage culturel ont rendu l'échange compliqué. En effet, une « douche froide » m'a rapidement fait abandonner : en demandant à un enfant quels étaient les horaires des cours, j'ai dû expliciter ma question en lui demandant s'il « rentrait entre deux fois qu'il allait à l'école ». La réponse est venue rieuse, mais un peu envieuse : « Mais toi, Ya Marie, tu penses qu'on mange trois fois par jour, comme chez vous en Europe… » Le malaise fut vite dissipé, mais je me suis tenue sur mes gardes dans la suite. Quant aux enseignants, ils n'étaient que trop peu disponibles pour qu'une réelle discussion avec eux soit possible. Je me suis donc bornée à interroger l'ami kinois que j'avais, mais, n'étant pas du métier, ses connaissances n'ont pu que faiblement me renseigner. De retour en Suisse, le sujet est resté quelque part dans ma tête.

Puis une personne m'a dit qu'on lui avait demandé de faire un manuel pour l'enseignement/apprentissage de la lecture à Madagascar. N'ayant pas le temps, elle m'a demandé si cela m'intéressait. C'était au moment où les formateurs nous poussaient à réfléchir à un sujet pour notre mémoire, et j'ai pensé proposer des séquences didactiques ainsi qu'une partie théorique destinée aux enseignant.e.s m'est venue. De plus, l'idée d'un mémoire qui soit utile à d'autres me séduisait. Le fait de faire profiter des enseignant.e.s moins bien loti.e.s de la richesse des formations d'Europe a aussi été un point déterminant dans mon choix.

J'ai pris le thème de l'enseignement/apprentissage de la lecture parce que c'est un sujet qui m'intéresse vivement, et parce que la lecture est quelque chose d'indispensable, comme le dit

Giasson (2005) : « La lecture n'est pas nécessaire pour être meilleur que les autres, mais pour être, tout simplement.» En effet, de nos jours, la lecture est un besoin.

Elle permet premièrement de se cultiver. Il existe en effet des livres traitant une grande variété de sujets. De plus, Internet et les journaux permettent la diffusion de l'information. On lit pour être informé sur la vie, la nature humaine, les gens, la civilisation, les enjeux et la société en général. On apprend ce qui se passe dans le monde et la façon de faire face aux changements. À travers les pages d'un livre, on apprend en expérimentant indirectement les divers phénomènes sociaux. En outre nous informer, ces connaissances ouvrent notre esprit et nous permettent d'élargir notre vision du monde. Un proverbe chinois dit d'ailleurs : « Ouvre un livre, c'est lui qui t'ouvrira ». Ainsi, la lecture nous fait grandir.

Deuxièmement, lire permet de communiquer. En effet, la lecture enrichit le vocabulaire de celui qui la pratique, accroît sa connaissance de la langue, et permet ainsi de l'utiliser correctement et à différentes fins : on apprend des modèles par lesquels les combinaisons de mots peuvent être utilisées. De plus, une grande partie de la communication se fait de nos jours par l'écrit, que ce soit les SMS, les mails ou les chats.

Troisièmement, la lecture permet d'améliorer ses performances scolaires. En effet, la plupart des apprentissages passent par l'acte de lire, comme par exemple, la compréhension de la donnée d'un problème de math ou la compréhension d'une consigne quelconque. Une grande partie de l'information acquise durant la scolarité vient de la lecture. De plus, les études supérieures demandent une lecture assidue, quel que soit le domaine choisi.

Enfin, la lecture permet de se divertir. Selon leur type, les livres permettent de vivre une variété d'émotions comme la solitude, l'anxiété, la nostalgie, la joie, l'anticipation, la surprise, la colère ou le désespoir. La lecture permet d'explorer des mondes magiques, des mondes qui existaient autrefois et des mondes qui existeront peut-être à l'avenir. La lecture développe aussi l'imagination.

Ainsi la lecture ouvre les portes du savoir et c'est en grande partie le travail des enseignant.e.s que de permettre à leurs élèves de devenir lecteurs. Non seulement « décodeurs », mais aussi « compreneurs ». En effet, à quoi cela sert-il de pouvoir déchiffrer correctement un texte si l'on ne comprend pas ce que l'on lit ? L'enseignement/apprentissage de la lecture a donc un intérêt tout particulier. De plus, la lecture étant un des apprentissages principaux dans lequel nous devons faire entrer nos élèves (premières années d'école), son analyse était un immense bienfait pour mon cursus professionnel. En effet, proposer une séquence

d'enseignement/apprentissage de la lecture qui soit pertinente, me demandait d'être extrêmement au clair sur ce sujet.

1.2 Méthodologie et objectifs

Pour mener à bien ce travail, il me fallait des informations précises sur les pratiques du terrain. J'ai donc envoyé des questionnaires sur place par l'intermédiaire d'un ami qui partait pour un voyage de quelques mois à Kinshasa. Il m'a rapporté neuf questionnaires dûment remplis, ce qui m'a permis d'avoir des repères sur les pratiques effectives. Ces réponses n'ont faire qu'accroître ma motivation pour cette recherche. En effet, certain.e.s enseignant.e.s montraient leur envie de faire de leur mieux pour un maximum de leurs élèves. Par exemple, à la question demandant s'il y avait des cours de français pour les élèves allophones, une personne a répondu « pas encore », ce qui montre son optimisme ! A l'inverse, certaines réponses ont révélé un manque d'informations chez les enseignant.e.s : « quand les élèves lisent des textes, ça va leur permettre de bien lire la lecture » ou « le fait de savoir lire apprend aux élèves à parler ». Ce sont des réponses maladroites qui révèlent un manque de clarté chez les enseignant.e.s quand à l'enseignement/apprentissage de la lecture, voire un manque d'informations. Le cadre théorique que je me proposais de faire prenait donc toute son importance.

L'objectif de mon mémoire est donc de proposer des pistes pour un enseignement de la lecture efficace via deux séquences d'enseignement/apprentissage types. Ces deux séquences se veulent utilisables pour des enseignant.e.s qui n'ont que peu de moyens financiers à disposition, voire aucun. Elle vise tous les enseignant.e.s, quelle que soit la formation reçue. Enfin, cette séquence vise tous les élèves, et particulièrement les plus faibles.

1.3 Déroulement du mémoire

Dans ce dossier, aboutissement de mon projet, vous trouverez la question de recherche, les éléments mis en place pour y répondre, ainsi que le contexte dans lequel se déroulent les cours à Kinshasa. Suit un cadre théorique, lisible pour les enseignant.e.s kinois.e.s qui accepteront de mettre en œuvre les séquences proposées, cadre construit dans le but de les informer des dernières théories sur l'enseignement/apprentissage de la lecture. Ensuite, viennent les deux séquences didactiques types : une sur la compréhension et une sur le déchiffrage, deux piliers de la lecture. A la suite de cela se trouve une liste de propositions de livres à utiliser dans les classes kinoises pour guider les enseignants dans l'acquisition de nouveaux supports. Ce travail est clôt par une conclusion.

2. Problématique

2.1 Contexte

2.1.1 République démocratique du Congo

La République démocratique du Congo est un immense pays d'Afrique centrale (2 345 000 km²). C'est l'un des pays les plus pauvres du monde : en 2002, 80 % de la population vivait en dessous du seuil de pauvreté fixé à 2 dollars par jour. Cette situation s'explique surtout par les différents conflits aux effets dévastateurs qu'a connus le pays. La pauvreté se manifeste surtout par la malnutrition qui touche entre 30 et 50 % des femmes et des enfants. Au total, 16 millions de personnes sont en situation d'insécurité alimentaire. La population est caractérisée par sa grande jeunesse : 60 % des habitants ont moins de 20 ans. (Wikipédia)

2.1.2 Kinshasa

L'exode rural qui caractérise la République Dominicaine du Congo a gonflé les villes et surtout Kinshasa qui est passée de 500 000 habitants à la fin des années 1960, à 4 787 000 en 1998. Les dernières estimations de 2012 sont à 9 500 000 habitants. Un peu moins de 15 000 enfants vivent et travaillent dans les rues de Kinshasa, principalement dans les communes les plus pauvres. (Wikipédia)

2.1.3 Langue

Le français étant la langue officielle, elle est la langue principale de l'éducation, de l'administration, des médias et des affaires. En plus du français, la loi congolaise reconnaît quatre langues nationales : le lingala, le swahili, le kikongo et le tshiluba. La plupart des Congolais parlent plusieurs langues. Kinshasa avait 87 % de francophones en 2008 et ce nombre a passé à 92 % en 2010. (Wikipédia)

2.1.4 Scolarisation

Le taux net de scolarisation en République démocratique du Congo pour les enfants âgés de 6 à 11 ans était de seulement 52% en 2001 alors qu'il s'élevait à 56% en 1995. En 2005, il est passé sous le seuil de 50%. De plus, sur 100 élèves, seuls 50 parviennent à terminer leur cycle primaire dont à peine 20 maîtrisent réellement les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, calculer et raisonner pertinemment). (Ciruza Muderwa, 2008) Du fait de la carence de l'État, le système éducatif congolais est essentiellement financé par les parents. En effet, actuellement, le soutien du gouvernement de la République démocratique du Congo est

insuffisant pour couvrir les frais d'entretien du système éducatif sur l'ensemble du pays. Le reste du financement pèse donc lourdement sur les parents, à qui l'on demande de payer une moyenne de 65 dollars par an, par enfant, pour compléter les salaires des enseignants, les dépenses de maintenance et autres coûts d'exploitation scolaire (Bloeman, 2009). Malheureusement, une famille congolaise typique gagne seulement 140 dollars par an, aussi ces coûts scolaires ne permettent pas aux parents d'envoyer tous leurs enfants à l'école (Bloeman, 2009). Mingat & Suchaut (2000) affirment d'ailleurs que c'est le coût de l'éducation qui en est la plus grosse barrière. Les dépenses publiques pour le matériel se limitent aux craies, fiches, cahiers, compas, équerres, cartes de géographie, manuels scolaires (Mingat & Suchaut, 2000). Le reste revient à la charge des parents. Les questionnaires[1] passés nous apprennent que les moyens que l'école a à disposition s'élèvent à environ 5'000 francs congolais par mois, ce qui équivaut à un peu plus de 5 dollars US. On trouve donc dans les classes, selon les précisions des questionnaires, des planches didactiques, des livres, des cartes de sciences naturelles, des planches de cartes historiques, des crayons et des gommes, un tableau noir, un mètre canne, du papier duplicateur, du papier bristol, de la colle et des chaises, en plus de la liste dressée par Mingat & Suchaut (2000), ci-dessus.

L'accès à des manuels scolaires a un gros impact sur les apprentissages des élèves, surtout dans les premières années d'école. L'enseignement/apprentissage de la lecture est particulièrement concerné. En effet, pour que cet apprentissage soit efficace, il faut que les élèves aient accès à des textes. De plus, le fait que les élèves aient devant eux un manuel ou non change le positionnement de l'enseignant.e dans la classe. En effet, permet plus facilement un travail individuel. Il aurait alors un rôle catalytique en plus de son rôle de technique spécifique (Mingat & Suchaut, 2000). Le nombre d'élèves par classe joue lui-aussi un rôle.

La moyenne nationale est de 34 élèves par enseignant (Ciruza Muderwa, 2008). Selon les questionnaires, les classes varient entre 16 et 50 élèves, avec une moyenne qui se trouve à 33. Les enseignant.e.s précisent que les écarts d'âge entre les élèves peuvent aller jusqu'à 6 ans.

Les problèmes de la formation des enseignants en RDC se sont posés dès l'indépendance. Le manque d'enseignants a nécessité des solutions d'urgence pour combler le vide créé par l'absence de structures et les besoins nouveaux. C'est ainsi que l'État a fait appel à des nationaux, des missionnaires et des coopérants qui n'avaient pas nécessairement la

[1] Cf. Annexe 6.3.

qualification exigée pour exercer le métier d'enseignant. (Mopondi Bendeko, 2009) Les contenus élémentaires de formation de départ n'ont donc pas permis de former des enseignant.e.s qualifié.e.s capables de faire face aux besoins du pays à l'indépendance. L'urgence de la situation a obligé de travailler avec un personnel sous-qualifié. La formation réalisée dans ces conditions en pâtit. Pour palier la situation, il y aurait besoin de mettre en place des structures de formation continue (Mopondi Bendeko, 2009). Les questionnaires nous en montrent un exemple. Si tous les enseignant.e.s kinois.e.s pensent que l'apprentissage de la lecture est important et qu'il est utile de savoir lire, certains ne parviennent pas à énumérer les apports de ces apprentissages. Les réponses suivantes le montrent. A la question *qu'est-ce que le fait de savoir lire apporte à vos élèves ?* certain.e.s enseignant.e.s répondent : « ils apprennent à parler », ou « ils seront capables de comprendre ce qu'ils étudient ». D'autres bien sûr, et ce sont les plus nombreux, ont compris les enjeux de cet apprentissage. Pour ce qui est de l'enseignement proprement dit, il n'y a que peu de matériel à disposition. « Le livre de la lecture enseignée » est cité dans deux tiers des cas. Il semblerait que ce soit le manuel le plus utilisé. Seules deux personnes sur neuf citent des textes autres que ceux qui se trouvent dans les manuels. Trois personnes citent le tableau noir sur lequel ils copient les textes. Les premières heures d'enseignement de la lecture sont surtout constituées de l'apprentissage de l'alphabet, en commençant par les voyelles. La lecture modèle est citée et on insiste sur un grand nombre de répétitions. La plupart des enseignant.e.s utilisent des textes européens et moralisants, comme « la bonne camaraderie », « une mère courageuse », « toilette enfantine », ou encore des fables de La Fontaine. Pour ce qui concerne l'enseignement du français plus général, les récitations sont les plus fréquentes, ainsi que les saynètes.

2.2 Question de recherche

Par rapport au contexte expliqué ci-dessus, nous pouvons formuler la question de recherche comme suit : **la mise en relation de la connaissance du contexte d'apprentissage de la lecture en République démocratique de Congo avec la mise en synergie de savoirs provenant de sources diverses relatives à l'apprentissage de la lecture permet-elle de créer des séquences d'enseignement/apprentissage de la lecture adaptée proposable à des enseignant.e.s kinois.e.s ?** Nous allons donc voir quelles sont les adaptations à mettre en place, ainsi que dans quelle mesure le critère « proposable » peut être respecté.

2.3 Buts de la recherche

Comme mentionné dans le contexte, une partie des écoles kinoises manque de matériel pour l'enseignement/apprentissage de la lecture. De plus, certains enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation suffisante. Quels sont les buts que cette recherche poursuit dans l'idée d'améliorer le résultat des élèves lecteurs à la fin du cycle primaire tout en restant fonctionnel et réalisable dans le contexte d'une école kinoise. Nous pouvons mentionner 5 buts.

Premièrement, il s'agit de donner un outil **gratuit** aux enseignants. En effet, le but étant d'améliorer le nombre de lecteurs, il serait contraire d'augmenter les coûts de scolarisation. De plus, les écoles qui disposent des fonds nécessaires ont plus facilement accès à des manuels, et ne sont donc pas celles qui ont le plus besoin de matériel. La gratuité de cet outil permettrait donc d'atteindre les personnes qui en ont le plus besoin.

Le deuxième but est de donner aux enseignants du **matériel utilisable** directement dans leur classe. Cela sous-entend qu'il doit être accessible, tant au point de vue du coût, ce qui rejoint le premier but mentionné, que du côté de la manière d'enseigner. De plus, pour un maximum d'impact, la séquence doit proposer des outils qui ouvrent des portes sur de nouveaux horizons, ainsi que plusieurs pistes qui permettent aux enseignant.e.s qui le désirent d'aller plus loin. Des références claires et précises doivent apporter une aide concrète.

Un troisième point est que l'outil proposé dans ce dossier doit être **adapté culturellement** à la société congolaise. En effet, les élèves sont nombreux, allophones pour la plupart, les horaires sont condensés, les intempéries ont un fort impact sur les cours dans certaines écoles, le matériel disponible est faible, voire inexistant. En effet, il n'y a que peu de moyen de se procurer des livres. Même les manuels scolaires ne sont que rarement en nombre suffisant. La façon d'enseigner aussi diffère, l'enseignement frontal étant très présent. Il y a d'ailleurs peu de possibilité de laisser les élèves travailler de façon autonome. Quant au contexte social, il n'est pas aussi stimulant au niveau des préapprentissages en lecture que celui que nous trouvons dans les pays occidentaux, du fait que les situations qui demandent la lecture y sont beaucoup moins nombreuses. De plus, un grand nombre de personnes sont illettrées. Enfin, les thèmes abordés doivent faire référence à des connaissances qu'ont les enfants. Les gestes du quotidien et les habitudes sont totalement différents, les animaux familiers ne sont pas les mêmes, la célébration des anniversaires est inconnue. Certains gestes également sont inadaptés à la culture, et il serait malvenu d'y faire référence. Les livres et les séquences proposés doivent donc prendre en compte ces paramètres.

Quatrièmement, il a fallu proposer des séquences qui soient dans la **zone proximale de développement** des enseignants kinois. Pour reprendre le concept de Vygotski, la séquence construite devait se trouver au-delà de ce qui se fait dans les classes, tout en restant dans ce qui est possible de réaliser avec un tutorat. En effet, proposer des séquences qui seraient trop éloignées de leurs pratiques risquerait de ne produire aucun effet, puisqu'elles seraient mises de côté directement, alors que des propositions trop proches de ce qui se fait dans les classes ne seraient que d'une très faible utilité.

Enfin, il fallait saisir l'opportunité d'**informer les enseignant.e.s** kinois.e.s des nouvelles théories sur l'enseignement/apprentissage de la lecture en vue de leur permettre de rendre leur enseignement plus efficace. Le cadre théorique qui suit est prévu pour être lisible pour ces enseignant.e.s kinois.e.s. Il fait état des dernières découvertes en matière d'enseignement/apprentissage de la lecture. De plus, cela permet d'ancrer théoriquement les séquences didactiques proposées dans la suite, ce qui est de la plus haute importance.

2.4 Cadre théorique

Quels sont les savoirs fondamentaux sur le thème de l'enseignement/apprentissage de la lecture qui permettent aux enseignant.e.s d'utiliser au mieux les séquences proposées ? Cette partie se veut informative pour tous les enseignant.e.s : elle résume les dernières découvertes sur ce thème et ancre la séquence didactique qui suit sur un fondement théorique.

2.4.1 Introduction

L'apprentissage de la lecture est un processus complexe. Pour pouvoir l'enseigner correctement, il faut que l'enseignant.e soit lui.elle-même au clair sur ce que cet apprentissage implique, que ce soit au niveau des connaissances à acquérir par les élèves ou des procédures à mettre en place. Les pages qui vont suivre n'ont pas la prétention de donner un aperçu complet de cet apprentissage, ni de résumer l'entier de la littérature écrite à ce sujet, mais veulent donner une base qui permette d'être au clair sur certains points essentiels dans l'enseignement/apprentissage de la lecture. Des savoirs qui viennent d'auteurs différents, tels que Ouzoulias et Goigoux seront donc mis en relation dans le but d'éclairer la didactique de la lecture. Giasson occupe une place prépondérante parmi ces auteurs. Premièrement, se trouve une partie dans laquelle la didactique et la pédagogie sont brièvement définies. Deuxièmement, il est expliqué ce qu'est « savoir lire ». Puis les connaissances nécessaires pour acquérir cette habileté seront citées. En quatrième lieu, seront mentionnées les étapes

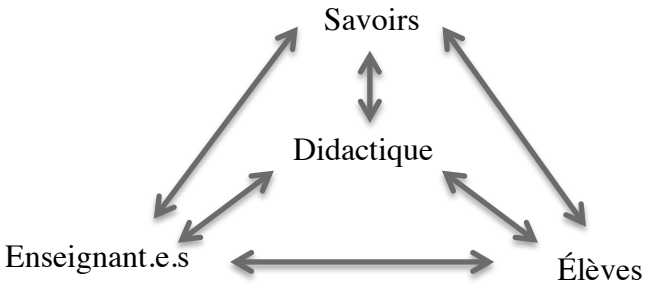
que traverse le lecteur au cours de son apprentissage. Une partie sur l'apprentissage de la lecture proprement dit et son enseignement en classe clôt le cadre théorique.

2.4.2 Didactique et pédagogie

Pour commencer, il importe de définir les termes « pédagogie » et « didactique ». Premièrement, il est possible de dire qu'il y a une relation dialectique entre les deux : aucun de ces deux concepts n'existe sans l'autre.

La **pédagogie** est l'ensemble des « pratiques que l'enseignant.e déploie pour développer des apprentissages précis […] dans une relation dynamique maître/élève. » (Bon, 2004) Elle attache beaucoup d'importance à la relation qui s'établit entre l'enseignant.e et l'enseigné. La **didactique**, quant à elle, « est un ensemble de préoccupations touchant l'appropriation des savoirs.» (Halté, 1992) Elle s'intéresse donc prioritairement aux moyens d'enseigner le savoir disciplinaire.

Ces deux concepts montrent un souci « d'apprendre à apprendre ». C'est une relation qui s'établit entre un élève, un.e enseignant.e et un savoir. Le schéma[2] ci-dessous en permet une meilleure compréhension.



Pour que l'enseignant.e soit capable d'enseigner correctement, il doit avoir lui-même une connaissance approfondie des savoirs à enseigner. Il doit être capable d'ancrer l'apprentissage sur les connaissances préalables des élèves, que l'on pourrait appeler les « *déjà-là[3] ». Les différentes formes de difficultés et d'obstacles que pourraient rencontrer les élèves doivent également être prises en compte.

[2] D'après Chavallard. Repris par Haltier (1992).

[3] Une * devant un mot signifie que ce mot se trouve dans le lexique, annexe 6.2.

2.4.3 Les différentes façons d'enseigner

Halté (1992) dit qu' « enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. » (p.3) Mais comment les mobiliser correctement et efficacement ? En effet, il y a différentes manières d'enseigner et d'organiser les apprentissages[4]. Selon Giasson (2000), il y a quatre modèles d'apprentissage différents :

- le modèle de la **transmission des connaissances** : la connaissance est considérée comme une entité statique qui se situe quelque part en dehors de l'élève et qui doit entrer dans sa tête. C'est à l'enseignant.e de transmettre cette connaissance et à l'élève de l'intégrer. Le travail par exercices répétitifs ainsi que la mémorisation sont très présents, mais on ne recherche pas forcément la compréhension. Les principes de ce modèle sont :
    - l'apprenant doit maîtriser une première étape avant de passer à la suivante ;
    - la tâche est facilitée si elle est découpée en petites unités ;
    - l'apprentissage se réalise par associations et répétitions.
- le modèle du **traitement de l'information** : ce modèle prend en compte la manière dont l'être humain traite l'information qu'il reçoit. Il propose des outils cognitifs et métacognitifs à l'élève qui lui permettent d'appliquer les stratégies apprises dans des contextes variés. De plus, il vise à rendre l'élève autonome. De façon générale, l'enseignant.e aide les élèves à comprendre ce qu'ils apprennent et dans quel but ils le font. Les principes de ce modèle sont les suivants :
    - l'apprenant traite activement l'information ;
    - l'apprenant établit des liens entre la nouvelle information et ce qu'il sait déjà ;
    - l'apprenant organise ses connaissances.
- le modèle **constructiviste** : ce modèle s'inspire fortement des travaux de Piaget et prône l'apprentissage par la découverte. L'enseignant.e met l'élève dans une situation qui va provoquer un *conflit cognitif et permettre ainsi à l'élève de construire lui-même des connaissances solides et durables. Les principes de ce modèle sont :
    - l'enfant est actif, c'est lui qui construit sa connaissance ;
    - le développement cognitif dépend de l'action de l'apprenant sur le monde ;

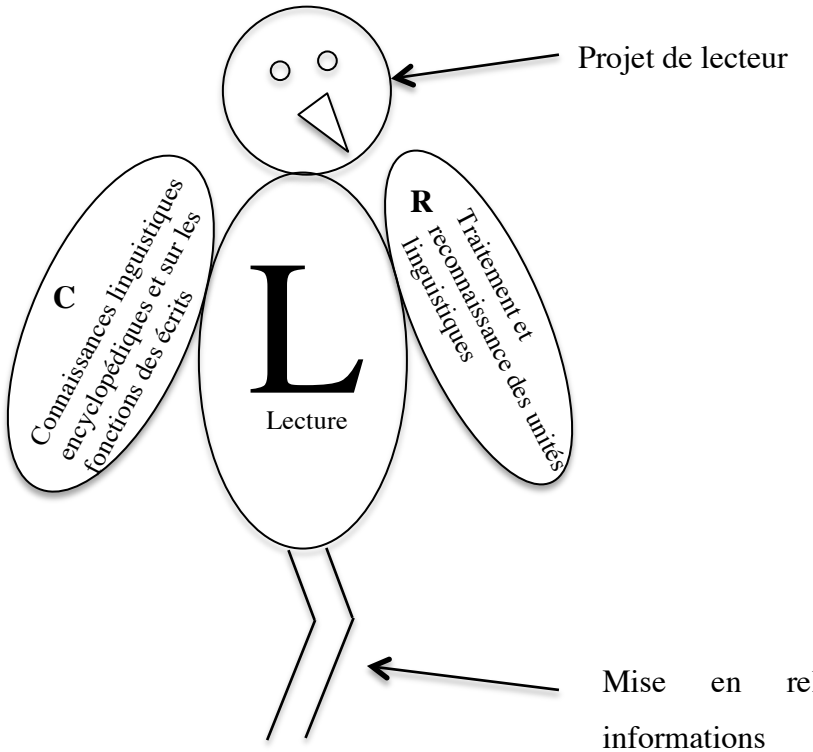
[4] Cela concerne tous les apprentissages, et non seulement spécifiquement de celui de la lecture.

    - le développement cognitif se produit par stades ; les conflits cognitifs permettent de passer d'un stade à l'autre.
- le modèle **socioconstructiviste** : c'est Vygotski qui a prôné le premier ce modèle. Le concept clé est la *zone proximale de développement (ZPD). Cet auteur dit qu'avec le soutien de l'enseignant.e l'apprenant peut réaliser une activité stratégique sans la comprendre complètement. Mais grâce à ce soutien, l'enfant intériorise petit à petit la stratégie jusqu'à être capable de la mettre en place et de la mener à bien par lui-même. Les principes de ce modèle sont les suivants :
    - la connaissance se construit à travers l'interaction de l'individu avec son environnement ;
    - l'apprentissage est de nature sociale ;
    - les membres plus « connaissants » peuvent aider les plus faibles.

Dans les trois derniers modèles, l'apprenant est considéré comme « artisan de son apprentissage » (Giasson, 2005) C'est ces modèles qui permettent la construction des connaissances les plus solides et les plus durables. C'est donc ceux-ci qui seront pris en compte dans la suite de ce travail.

2.4.4 Savoir lire

Lire est un acte complexe. En effet, savoir lire n'est pas synonyme de savoir déchiffrer : il faut que le lecteur comprenne ce qu'il lit. Ouzoulias (1998) compare la lecture à un oiseau. Le corps symbolise la lecture, et les ailes sont les connaissances qu'il faut acquérir pour devenir lecteur. Ces deux caractéristiques les plus importantes pour savoir lire sont les connaissances linguistiques, encyclopédiques et sur les fonctions de l'écrit ainsi que le traitement et la reconnaissance des unités linguistiques. Mais il faut aussi que la lecture soit guidée par un « projet de lecteur » pour prendre du sens et être mis en relation avec les « *déjà-là » des élèves. De plus, il faut que les élèves mettent en relation les informations trouvées dans le texte. Ainsi seulement on peut parler de lecture. Ouzoulias résume son explication par le schéma ci-dessous.



Lire, c'est donc *comprendre* un texte grâce à différents processus, dont celui du déchiffrage.

2.4.5 Connaissances nécessaires pour la lecture

Pour comprendre ce qu'il lit, le lecteur utilise deux types d'informations (Smith, 1986). Premièrement, des **informations visuelles** : ce que l'on trouve dans le texte, les mots que l'on peut déchiffrer. Deuxièmement, des **informations non visuelles** qui font appel à notre culture. Lire, ce n'est donc pas seulement déchiffrer, c'est chercher du sens en tirant parti de toutes sortes d'indices et ainsi « traiter le texte » pour le comprendre (Giasson 2005). Pour traiter les informations visuelles, le lecteur utilise des indices syntaxiques, des indices sémantiques ainsi que des indices graphiques. Les indices syntaxiques font référence à l'ordre des mots dans la phrase, aux signes de ponctuation, aux terminaisons des verbes,… Les indices sémantiques appellent les connaissances du lecteur sur le sens que peut avoir une phrase. Enfin, les indices graphiques sont les lettres qui composent les mots, ainsi que les espaces qu'il y a entre les mots. Ces indices permettent de lire d'une façon globale, c'est-à-dire sans déchiffrer chaque *syllabe, mais en reconnaissant le mot dans son ensemble. C'est grâce à une conjugaison de toutes ces informations que le lecteur est capable de comprendre correctement une phrase. L'enseignement/apprentissage de la lecture est un apprentissage complexe et demande beaucoup de savoir-faire pour que les élèves en bénéficient

correctement. Les informations non-visuelles permettent au lecteur de faire des ponts entre le nouveau (le texte en question) et le connu (les connaissances antérieures). La quantité et la qualité des connaissances du lecteur auront donc une influence sur la compréhension du texte lu.

Comme le dit Giasson (2005), la lecture est un processus interactif qui implique trois variables : « lecteur », « texte » et « contexte ». Plus ces trois variables sont imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension. La variable appelée « contexte » parle de l'environnement dans lequel se trouve l'élève lorsqu'il lit. On y trouve par exemple le niveau de bruit autour de lui, la qualité du texte ou les interventions de l'enseignant.e durant la lecture. Ces conditions incluent aussi celles que le lecteur se fixe lui-même. La variable « texte » fait appel au genre de texte que lit l'élève, et à ce que l'auteur veut faire passer comme message. Enfin, la variable « lecteur » peut être expliquée comme suit : devant un même texte, les élèves n'ont pas la même façon de l'aborder. En effet, si le texte touche un centre d'intérêt du lecteur, il est plus facilement compris. De même, suivant les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques du lecteur, il a plus ou moins de facilité pour la compréhension. Rieben (2004) considère qu'un lecteur a compris un texte lorsqu'il est capable d'aller au-delà de ce qui est effectivement écrit et qu'il est capable d'établir des connexions logiques entre les idées exprimées dans le texte grâce à des *inférences.

Pour comprendre sa lecture, le lecteur met en place différents processus de compréhension. Ce sont des habiletés mises en jeu durant la lecture. Ces différents processus sont les suivants:

- Microprocessus : ils servent à reconnaître l'information contenue dans une phrase : reconnaissance des mots, lecture par groupe de mots et microsélection.
- Processus d'intégration : ils permettent au lecteur de faire des liens entre les phrases. Pour cela, le lecteur se base principalement sur les *référents et les connecteurs.
- Macroprocessus : ils permettent à l'élève de comprendre le texte dans sa globalité. Ces processus comprennent l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.
- Processus d'élaboration : ils permettent d'aller plus loin que le texte en faisant des prédictions, en se faisant une image mentale, en réagissant d'une manière émotive, en reliant l'information nouvelle à ses connaissances antérieures, en raisonnant sur le texte.

- *processus métacognitifs : ils servent à guider la compréhension. Ils rendent le lecteur capable de reconnaître s'il y a perte de compréhension et de trouver des stratégies pour y remédier.

2.4.6 Les étapes de l'évolution en lecture

Lors de son apprentissage de la lecture, l'élève passe par différents stades. On peut les séparer en trois étapes. La première est l'étape logographique. Rieben (2004) la décrit comme étant une procédure consistant à traiter le mot comme un dessin, en utilisant des indices liés à sa forme globale ou au contexte dans lequel le mot est rencontré et non par reconnaissance grapho-phonétique. Vellas (2004) dit que les enfants ont tendance à penser que la chose écrite représente l'objet lui-même et non une reproduction, même peut-être partielle, des sons qui composent la chaîne sonore de ce mot. Il écrira donc le mot « chat » avec plus de signes que le mot « chaton », puisque le premier est plus gros. Puis, il comprend petit à petit que seule la forme écrite détermine la signification du mot. Il passe donc à l'étape alphabétique dans laquelle il s'intéresse à la construction des mots. Enfin, l'apprenti-lecteur arrive à l'étape orthographique : il a fixé les mots avec toutes leurs variantes.

En s'appuyant sur les travaux de Giasson (2005), on peut établir l'existence de 6 stades.

Le lecteur en émergence. Il est sensibilisé aux fonctions de l'écrit mais ne peut pas lire de façon autonome. Il reconnaît quelques mots de son environnement, prend plaisir à écouter des histoires, mais n'a pas encore découvert le principe alphabétique qui lui permettrait de lire des mots nouveaux.

L'apprenti lecteur. L'élève découvre le principe alphabétique. Il peut ainsi lire des mots nouveaux et des textes courts. Pourtant, il ne maîtrise pas encore complètement le code et ne parvient pas toujours à s'autocorriger.

Le lecteur débutant. L'élève a une bonne maîtrise du code et est capable de lire de façon autonome des textes nouveaux. Mais il n'a encore qu'un faible *dictionnaire mental et doit donc déchiffrer une bonne partie des mots.

Le lecteur en transition. L'élève est capable de lire de façon courante et aisée. Il a un *dictionnaire mental de plus en plus étendu. Par contre, il n'a pas encore acquis toutes les stratégies de compréhension.

L'apprenti stratège. Il maîtrise les stratégies de compréhension qui sont utiles pour les textes qui ne présentent pas de difficultés majeures.

Le lecteur confirmé. Il affine ses stratégies de compréhension et en adopte de plus en plus complexes pour s'adapter à toutes sortes de textes. Il est capable de se construire une

représentation claire du texte, de gérer les obstacles qu'il rencontre dans ses lectures, de réagir face au texte et d'utiliser les informations qu'il contient.
Voici un schéma de ces 6 stades (appuyé sur Giasson, 2005)

Dans la suite, ces 6 stades seront plus particulièrement développés. En effet, il est essentiel pour l'enseignant.e de les connaître pour être en mesure d'apporter une aide appropriée aux élèves, et ainsi leur permettre d'avancer dans leur apprentissage de la lecture.

2.4.6a L'enfant, avant son entrée dans l'écrit

Ce chapitre concerne les deux premiers stades décrits ci-dessus, à savoir le « lecteur en émergence », et « l'apprenti lecteur ».
La notion d'émergence de l'écrit recouvre toutes les acquisitions de l'apprenant avant son entrée formelle dans le domaine de l'écrit. Cela comprend donc ce que l'enfant a vu comme

Lecteur "en émergence"	Apprenti lecteur	Lecteur débutant	Lecteur en transition	Apprenti stratège	Lecteur confirmé
Reconnaissance logographique	Découverte du principe alphabétique	Identification correcte des mots	Lecture courante	Stratégies de compréhension de base	Stratégies de compréhension plus complexes

comportement chez les personnes qui savent lire, ce qu'elles lui ont dit, et ce qu'il a déduit par lui-même lorsqu'il a été confronté à de l'écrit. Cette émergence est favorisée par les situations qui montrent à l'enfant que la lecture est un apprentissage qui lui permet de combler un besoin : par exemple lorsque l'on reçoit du courrier, lorsque l'on note des achats à faire, etc. Les enfants apprennent donc à quoi sert la lecture avant de savoir lire eux-mêmes. Pour que cela soit possible, il faut qu'il y ait, dans leur entourage, des modèles qui utilisent l'écrit. Il faut savoir que la lecture et l'écriture se développent simultanément chez l'enfant. On constate d'ailleurs souvent que les enfants d'âge préscolaire montrent un intérêt pour l'écriture avant de s'intéresser à la lecture.
Le meilleur moyen de favoriser ensuite cette émergence de l'écrit chez les élèves est de leur lire des histoires. Ainsi, ils agrandissent leur répertoire de vocabulaire et acquièrent des connaissances relatives aux caractéristiques du langage écrit. C'est ainsi d'ailleurs que l'enseignant.e peut éveiller en eux un réel intérêt pour la lecture. De plus, lorsque il.elle leur lit des histoires, s'il.elle leur explicite le mouvement des yeux avec le doigt, ils peuvent déjà apprendre que l'écriture est lue dans une certaine direction, et que les mots à l'oral correspondent aux mots à l'écrit. En effet, les rôles de l'école sont multiples.

Premièrement, l'élève doit **découvrir les fonctions de la lecture** et son utilité. Pour cela, il faut que il ait accès à un maximum d'outils en relation avec la culture écrite : des livres ou autres supports écrits, des mots-étiquettes sur les objets de la classe, par exemple. Vellas (2004) dit que l'immense majorité des enfants en difficulté en lecture n'ont pas compris correctement les enjeux de la lecture ni son fonctionnement. N'importe quel écrit peut être apporté aux enfants, dans le but de leur montrer combien le fait de savoir lire est important: une affiche, un emballage, un journal, un tract, une recette, un mode d'emploi, une règle de jeu, un compte rendu, une carte postale, un courriel reçu,… (Vellas, 2004). Une activité à proposer aux élèves pour les aider à découvrir les fonctions de l'écrit est de faire un « message du matin » : chaque matin, l'enseignant.e écrit un petit mot au tableau noir. Commencer toujours ce message par « bonjour les enfants » permet de ritualiser cette pratique. En dessous, se trouve un court message qui s'allonge au fil des semaines dans lequel on trouve ce qui va se passer dans la journée, ou tout autre information. Par exemple, on peut trouver « aujourd'hui, c'est la fête nationale », « aujourd'hui commence la saison des pluies », « aujourd'hui, nous débuterons par la leçon de mathématiques», ou autres. Au début, c'est l'enseignant.e qui lit la phrase, en pointant bien chaque mot, puis petit à petit, ce sont les enfants qui sont capables de lire le message que l'enseignant.e veut faire passer. (Giasson, 2005)

Deuxièmement, il faut que l'apprenant **se familiarise avec les caractéristiques du langage écrit** : il doit se rendre compte que le style du langage écrit diffère de celui du langage oral. Ainsi, même un élève qui a beaucoup de facilité à s'exprimer n'est pas forcément à l'aise pour la compréhension de textes, même lorsque c'est le professeur qui en fait la lecture parce que le langage écrit est un langage décontextualisé (Giasson, 2005). Le meilleur moyen pour que les élèves acquièrent cette capacité est de leur faire la lecture chaque jour et que cela soit précédé, accompagné et suivi de questions. Avant de lire, l'enseignant.e peut parler de l'auteur (en précisant qu'il a un message à faire passer), faire un petit résumé pour rappeler les actes et les personnages qui se trouvent dans le texte (pour les lectures suivies). Durant la lecture, l'enseignant.e peut s'arrêter pour expliquer les mots difficiles (tout en laissant certains mots être devinés grâce au contexte), poser des questions aux élèves pour qu'ils restent attentifs et ainsi leur permettre de comprendre l'implicite et entrer dans l'histoire en apprivoisant les personnages (et toi, tu lui répondrais quoi ? tu ferais quoi à sa place ?). Lorsque la lecture est finie, l'enseignant.e peut demander aux élèves d'essayer d'imaginer la suite de l'histoire, de penser aux conséquences ou de faire une activité en rapport avec la

lecture dans le but de montrer que l'histoire est vivante et n'est pas enfermée dans le livre, en faisant des parallèles avec la vie des enfants. Ceci dans le but de permettre à chaque élève, même le plus faible, de comprendre le texte et de développer les bonnes attitudes à avoir lorsqu'il est face à un texte. Par exemple, recourir à ses connaissances est indispensable pour comprendre un texte. Il faut que les enfants apprennent à faire les bonnes connexions et donc à trier les informations qu'ils connaissent pour n'utiliser que celles qui leur sont utiles pour le texte qui est lu à ce moment-là. Ainsi les questions posées par l'enseignant.e auront pour but d'aider les élèves en explicitant les procédures à utiliser lors de la lecture.

Troisièmement, l'enfant doit **établir des relations entre l'oral et l'écrit**. Il s'agit pour lui de découvrir que le langage oral peut se traduire en langage écrit, que les mots sont écrits dans leur ordre d'émission et que tous les mots sont écrits. En effet, le jeune enfant ne découvre que graduellement la relation entre l'oral et l'écrit. Il comprend petit à petit que ce qui se dit peut s'écrire et que ce qui s'écrit peut se lire. Pour aider les enfants à comprendre cela, on peut leur faire écrire un petit livre[5]. Ils doivent inventer une histoire, ou raconter un souvenir et faire les dessins. Puis c'est l'enseignant.e qui écrit ce que l'enfant lui dicte, grâce à la *dictée à l'adulte. Ainsi, il pourra voir que ses camarades lecteurs peuvent comprendre son histoire sans qu'il ait besoin de la raconter, mais simplement en la donnant à lire. On peut bien sûr ensuite utiliser ces petits livrets pour que les élèves s'entraînent à la lecture.

Le quatrième point est **la maîtrise du mode de lecture de gauche à droite**. Le fait d'écrire dans ce ses est totalement arbitraire et l'enfant doit l'apprendre. Pour l'aider, l'enseignant.e peut suivre avec le doigt ce qu'il lit lorsque les élèves le voient.

Cinquièmement, l'élève doit **acquérir les concepts liés à l'écrit**. Si les notions de « lettre », de « mot » et de « phrase » sont claires dans la tête des élèves, ils entreront plus facilement dans l'écrit. Le concept de mot est un concept qui est propre à l'écrit. En effet, les blancs qui séparent les mots ne correspondent pas aux pauses de l'oral. Pour faciliter l'acquisition de la notion de « mot », on peut, par exemple, augmenter l'espace entre les mots lorsque l'on écrit au tableau (mais pas les espaces entre les lettres d'un même mot).

Sixièmement, pour être capable de lire et d'écrire, il faut avoir une conscience phonologique, c'est-à-dire avoir la **capacité d'identifier les sons**. En effet, on ne trouve pas de bons lecteurs qui soient faibles en analyse phonologique, alors que l'inverse est possible. Si l'élève sait seulement décoder, il ne comprendra rien de ce qu'il lit, puisqu'il ne met pas en marche des

[5] Cf. explications en annexe n°6.1.1.

solutions pour chercher de la compréhension. Et, à l'inverse, il ne peut pas être un bon explorateur s'il ne sait pas bien décoder, et ainsi vérifier ses hypothèses (Vellas, 2004). Pour aider les élèves à acquérir cette conscience phonologique, une proposition est de découper les mots (courts d'abord) en *syllabes orales (cheval= che-val), puis découper la *syllabe en deux parties : l'attaque et la rime (che = ch-e). Enfin, les élèves seront capables de séparer un mot entier en *phonèmes (cheval = ch-e-v-a-l).

Enfin, **se familiariser avec l'écriture** est primordial. En effet, pour qu'il puisse correctement apprendre à lire, il faut que l'élève comprenne que c'est le scripteur et non le lecteur qui met le message dans le texte : le lecteur ne fait que lire le message. Pour cela, il doit souvent dépasser beaucoup de conceptions erronées. Par exemple, les enfants s'attendent souvent à ce que le mot écrit soit proportionnel à la grosseur du mot qu'il désigne et non pas à la longueur du mot à l'oral (étape logographique). De plus, l'enfant franchit une étape importante lorsqu'il comprend que, si les mots sont différents à l'oral, leur graphie est aussi différente.

En conclusion, plus l'enseignant.e aura de connaissances par rapport à l'émergence de l'écrit, mieux il sera à même d'accompagner ses élèves dans leurs apprentissages mais en ayant toujours de quoi leur permettre de progresser, et ainsi de découvrir de mieux en mieux le monde passionnant de la lecture.

2.4.6b Le lecteur débutant

Dans ce chapitre, il est question du lecteur qui a acquis les connaissances mentionnées dans la partie précédente. Il est donc entré dans l'écrit et sait quels en sont les enjeux. Il a maintenant différentes stratégies de lecture à acquérir. Il doit développer une attitude de recherche de sens tout en devenant de plus en plus habile dans l'utilisation des stratégies d'identification des mots. Ci-dessous, seront donc développés des points essentiels pour que « l'apprenti lecteur » progresse vers le « lecteur débutant ».

Il faut premièrement que l'élève ait la conviction que la lecture est synonyme de compréhension et donc d'**une recherche de sens**. Lorsque le lecteur lit un texte, il doit être capable de le comprendre aussi bien que si c'était l'auteur en personne qui lui parlait. On ne naît pas « compreneur », on le devient. Il y a donc un travail qui doit être fait pour aider l'enfant à comprendre. (Goigoux, 2003) Ainsi, pour aider ses élèves à progresser, l'enseignant.e doit être au clair sur ce qu'ils savent ou pensent de la lecture. On peut donc leur poser des questions telles que « Aimes-tu lire ? Pourquoi ? », « Comment expliquer à une personne qui ne sait pas lire ce qu'est le fait de lire ? », « Que fais-tu lorsque tu rencontres un mot que tu ne connais pas ? », « Que fais-tu si tu ne comprends pas ? » ou encore « Quel est le

meilleur moyen de devenir un bon lecteur ? ». Ces questions, posées soit au groupe classe soit à un élève en particulier permettent à l'enseignant.e de mieux comprendre les conceptions de ses élèves et ainsi de combler les lacunes quant au fait que la lecture est une recherche de sens et pas seulement du déchiffrage.

Deuxièmement, l'élève doit **recourir au dictionnaire mental** (ou lexique mental). C'est une liste de mots que le lecteur peut lire instantanément, sans avoir besoin de les déchiffrer. En effet, ces mots sont reconnus par le cerveau comme un tout et peuvent être reconnus de façon instantanée. Il est important d'enseigner les mots les plus fréquents. En effet, cela permet aux enfants de se concentrer sur les autres mots et de garder de l'énergie cognitive pour la compréhension. Il existe une liste de mots qui compose à peu près le 50% de la langue française[6]. Il est donc utile de les apprendre avec les élèves. Pourtant, les seuls moyens pour que le vocabulaire global soit correctement acquis sont une lecture régulière de différents textes, ainsi que les expériences d'écriture de l'élève.

Troisièmement, il faut que l'élève **se serve du contexte** pour identifier un mot inconnu. En effet, le lecteur peut se baser sur le sens des mots qui sont avant ou après le mot inconnu dans la phrase, mais aussi sur des indices syntaxiques (ordre des mots dans une phrase) ce qui lui fournit des indices. Mais pour cela, le lecteur doit être capable de lire la plupart des autres mots de la phrase. Pour aider les élèves, l'enseignant.e peut utiliser la technique de la *closure* qui consiste à enlever un mot dans la phrase et demander aux élèves les possibilités acceptables. On vérifie ensuite avec eux la solution en s'appuyant sur le *décodage. Pourtant, les élèves ne doivent pas penser pouvoir s'appuyer exclusivement sur le contexte pour comprendre un texte. En effet, le déchiffrage est la seule façon de savoir si ses hypothèses sont les bonnes. Il faut donc s'appuyer sur le contexte pour aider le déchiffrage, et non pour le remplacer. Meilleur est le lecteur, moins il s'appuie sur le contexte pour comprendre. En effet, plus les techniques de *décodage sont sophistiquées, moins les autres indices ont besoin d'être pris en compte.

Quatrièmement, le lecteur doit apprendre à **décoder des mots nouveaux**. Le *décodage est l'ensemble des stratégies qui permettent l'identification d'un mot par la relation grapho-phonétique. Dans la langue française, il existe 36 *phonèmes : 16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles[7]. Le lecteur doit apprendre ces *relations graphèmes-phonèmes puisqu'elles

[6] Cf. tableau en annexe (annexe n°6.1.2).

[7] Cf. tableau en annexe (annexe 6.1.3).

sont totalement arbitraires. Les *graphèmes dits complexes (qui ont plus d'une lettre pour coder un seul son) doivent aussi être appris et ainsi reconnus comme un tout. Il n'est donc pas nécessaire de commencer par faire lire aux élèves des mots qui n'ont recours qu'aux plus petites unités. Ensuite, pour aider les élèves à apprendre ces *correspondances graphèmes-*phonèmes, l'enseignant.e peut faire des affichettes pour chaque son[8]. Ces petites images (dont les dessins peuvent être faits par les enfants) seront affichées en classe comme référence et ainsi toujours utilisables par les élèves. Puis, une fois que quelques *correspondances grapho-phonétiques sont acquises, il faut travailler, en parallèle, la *fusion syllabique. C'est une chose extrêmement difficile pour les élèves, et il n'est pas étonnant que certains mettent du temps à la comprendre, et surtout à l'acquérir. L'élève atteint le stade de lecteur débutant lorsqu'il est capable durant sa lecture de coordonner les indices sur le sens de la phrase et sa structure, les indices sur les lettres et les *syllabes et les indices visuels.

2.4.6c Le lecteur en transition

Grâce aux stratégies qu'il a apprises, le lecteur débutant est maintenant capable de lire des centaines de mots avec de plus en plus de facilité. Le prochain but à atteindre est le développement de sa *fluidité en lecture. Ceci se fera grâce à la pratique répétée de la lecture. Ainsi, le lecteur qui lit beaucoup, lit de mieux en mieux. A l'inverse, le lecteur qui a des difficultés dans ces domaines évite les situations qui le mettent en position inconfortable, lit donc de moins en moins et cela ne lui permet pas de s'améliorer. C'est aux enseignant.e.s de permettre à chaque élève de s'engager dans un cercle vertueux et non dans un cercle vicieux.
L'essentiel, à ce stade est que le lecteur assimile **les composantes de la *fluidité**. La *fluidité repose premièrement sur l'habileté à reconnaître des mots instantanément. En effet, lorsque le lecteur lit, il ne décode plus toutes les *syllabes, mais accède directement à son *dictionnaire mental qui se construit par le contact répété avec les mots. C'est pour cela que, plus une personne lit, plus elle lit vite. Il est d'ailleurs important d'atteindre une vitesse suffisante pour comprendre l'ensemble du texte. En effet, si la lecture est trop lente, il y a trop peu de mots dans la mémoire à court terme pour permettre au lecteur de les relier les uns aux autres. Un lecteur trop lent oublie le début de la phrase dont il est en train de découvrir la fin, et éprouve donc des difficultés à comprendre.

[8] Cf. exemple en annexe (annexe 6.1.4).

2.4.6d L'apprenti stratège

Une fois que le lecteur a acquis une certaine *fluidité, il doit développer et perfectionner des stratégies de compréhension. De plus, il doit développer sa capacité à réagir aux textes et à exploiter l'information lue. Le but est que l'élève devienne un lecteur efficace.

Gérer sa compréhension est un processus métacognitif. En effet, cela induit des comportements, comme être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir que faire lorsqu'on est face à des difficultés et savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs. Avant de commencer à lire, le lecteur efficace se fixe une intention de lecture, planifie sa manière d'aborder le texte, fait des prédictions quant à ce qu'il lira, formule des questions et des hypothèses. Au cours de la lecture, il vérifie ses hypothèses et en formule de nouvelles. Il se demande s'il comprend ce qu'il lit et, s'il voit qu'il a perdu la compréhension, il recourt à des stratégies de récupération du sens. Après la lecture, il se demande ce qu'il a compris du texte ou exploite l'information qu'il y a trouvée. Tous ces processus sont des démarches de résolution de problèmes.

Puis, l'élève doit **comprendre les indices de cohérence**. En effet, les auteurs ont habituellement recours à des connecteurs, des pronoms ou des répétitions. Ce sont ces liens qui assurent la cohérence du texte. Il est donc important d'aider les élèves à reconnaître et à comprendre ces indices de cohérence. Il y en a deux sortes : les connecteurs, ou mots de liaison, et les mots de substitution qui forment la chaîne anaphorique. Les premiers servent à relier des propositions ou des phrases. Les mots de substitutions, quant à eux, sont tous les mots qui permettent d'éviter les répétitions, comme par exemple « elle » pour « la petite fille ». Il est important pour les élèves de connaître les différents types de substitutions pour être en mesure de les comprendre.

2.4.6e Le lecteur confirmé

A ce stade, le lecteur est prêt à découvrir de nouvelles stratégies qui l'amèneront à une compréhension fine du texte. Il pourra ainsi **dégager les informations importantes** d'un texte, **savoir le résumer** et **être capable d'inférer les informations implicites**. Il y a *inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments du texte pour créer une information nouvelle. Elle est fondée sur les expériences antérieures du lecteur.

2.4.7 L'enseignement de la lecture

Les méthodes d'apprentissage de la lecture

Une méthode d'apprentissage est l'ensemble des principes qui sous-tendent l'enseignement. Les divers outils pédagogiques choisis par les enseignant.e.s, tels que les manuels et les cahiers d'élèves concrétisent ces principes.

Il y a plusieurs méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture. On les distingue en fonction de la première activité mentale demandée aux élèves. Les méthodes synthétiques suivent un modèle ascendant, c'est-à-dire que le déchiffrage précède la compréhension. Les méthodes analytiques, au contraire suivent un modèle descendant dans lequel la compréhension précède, voire guide même le déchiffrage. Le lecteur domine donc le texte. Les méthodes mixtes proposent une acquisition préalable d'un capital de mots, puis une alternance de démarches synthétiques et analytiques en dosages variés. Dans ce modèle, on met les élèves en situations complexes que l'on va décortiquer ensemble (l'enseignant.e avec les élèves) pour arriver au simple.

Zoom sur la méthode synthétique (ou syllabique)

La méthode synthétique, selon Giasson (2005), part des unités les plus petites pour aller vers les plus grandes. On étudie donc les lettres qu'il faut combiner pour obtenir des *syllabes. Puis ces *syllabes forment des mots qui, assemblés donnent des phrases. Il y a donc une forte hiérarchisation des apprentissages.

On a reproché à ces méthodes de ne présenter à l'enfant que des lettres isolées et des *syllabes artificielles, sans vrais rapports aux textes, ou alors des textes artificiels. On leur reproche aussi de favoriser une lecture syllabique, saccadée et peu naturelle.

Zoom sur la méthode globale (ou analytique)

La démarche est inversée par rapport à la méthode synthétique : l'enfant découvre le mot dans la phrase, la *syllabe dans le mot, la lettre dans la *syllabe. On cherche à stimuler l'intérêt de l'enfant, l'accent étant mis sur le sens plutôt que sur le code. On attend ensuite de l'enfant qu'il fasse lui-même les rapprochements entre les mots qui se ressemblent et reconstruise ainsi le code de l'écrit.

On a reproché à cette méthode d'enseigner du « par cœur », en ce qu'elle poussait les enfants à reconnaître globalement les mots enseignés et à deviner les autres, au détriment du déchiffrage.

Zoom sur la méthode mixte

La méthode mixte est un mélange entre les deux méthodes exposées ci-dessus. Le but est d'utiliser des textes pour arriver à des éléments théoriques que l'enseignant.e peut expliciter à ses élèves. Giasson (2005) dit que l'apprentissage de la lecture est un tout. On ne peut donc pas se contenter de le fractionner pour l'acquérir. Il faut que tous les micro-apprentissages soient reliés les uns aux autres dans un but commun : comprendre un texte. Ainsi, on prépare les élèves à envisager le rôle actif qu'ils doivent jouer lors de la lecture, tout en leur enseignant les outils qui leur permettront de déchiffrer les mots. (Goigoux, 1998)

Pour que la méthode que l'enseignant.e choisit soit la plus efficace possible, il faut qu'elle fasse référence à plusieurs dimensions. Betrix Köhler et Martin (2002) en donnent cinq :

- La **conscience phonémique**. C'est la capacité à entendre, identifier et manipuler des *phonèmes dans les mots exprimés oralement. Elle doit être enseignée de manière explicite.
- Les ***correspondances graphèmes-phonèmes**. C'est la compréhension qu'il existe une relation prédictible entre les *phonèmes et les *graphèmes. Si l'enseignant.e pratique un enseignement systématique et explicite de ces correspondances, il permet à l'élève de reconnaître des sons, de construire des mots, et donc de comprendre le texte. De plus, c'est particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté. En effet, ces élèves ont de la peine à faire des correspondances intuitivement, en se basant sur leurs propres connaissances.
- La ***fluidité**. C'est la capacité à lire un texte précisément et rapidement.
- Le **vocabulaire**. Ce sont les mots à savoir pour communiquer efficacement. Les élèves apprennent la signification de la plupart des mots de manière indirecte, mais il y en a un certain nombre qu'il faut expliciter, notamment ceux qui font référence à des réalités qui ne font pas partie de leur vie quotidienne. De plus, il faut aussi enseigner aux élèves les stratégies qui permettent de retenir le sens des mots.
- La **compréhension de textes**. C'est un processus durant lequel la signification est construite à travers les interactions entre le texte et le lecteur. Un enseignement explicite des stratégies spécifiques de compréhension est indispensable. Vellas (2004) décrit cet enseignement explicite comme un devoir de donner l'habitude aux élèves de chercher du sens dans tout écrit en posant des hypothèses, et recommande aux

enseignant.e.s d'adapter leurs questions en fonction du type de texte devant lequel le lecteur se trouve.

Il est important de savoir que toutes ces approches participent à un apprentissage optimal avec certains élèves. C'est aux enseignant.e.s de donner à chacun une prise que l'élève sera capable de prendre. Il faut donc différencier les approches pour que tous les élèves soient touchés, d'une manière ou d'une autre. Une approche équilibrée en lecture est donc « une approche dans laquelle l'enseignant.e prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la meilleure façon d'aider chaque enfant à devenir meilleur. » (Giasson, 2005, p.29) De plus, le facteur de réussite le plus important n'est pas la méthode elle-même, mais bien l'enseignant.e qui utilise une méthode de façon réfléchie. Enfin, si l'enseignant.e est constant dans sa façon d'enseigner, il.elle donne un caractère prévisible à ses leçons et aide ainsi les élèves les plus faibles.

Goigoux, quant à lui, donne 4 pôles pour un enseignement/apprentissage efficace de la lecture: la production de texte, la culture écrite, la compréhension de textes et enfin, l'identification et la production de mots. Lorsque l'enseignement touche à ces quatre pôles, la plus grande partie des élèves en bénéficie.

La motivation

La motivation des élèves est un facteur essentiel lors de l'apprentissage de la lecture d'où l'importance pour l'enseignant.e de se montrer comme exemple aux élèves en leur montrant son propre intérêt pour la lecture. En effet, comme le dit Giasson (2005), « la classe ne sera jamais plus motivée à lire que ne l'est son enseignant.e » (p.42). Dans l'apprentissage de la lecture, il y a 5 facteurs de motivation pour les élèves :

- **Un.e enseignant.e qui constitue un modèle explicite** du lecteur. Il ne faut pas attendre que les élèves soient motivés d'eux-mêmes, mais c'est les enseignant.e.s qui doivent mettre leurs élèves dans des situations motivantes. La compréhension de conceptions de l'écrit explicitées par des camarades peut aussi être un moyen de motivation pour ceux qui comprennent moins les enjeux de la lecture. (Vellas, 2004)
- Un environnement de classe **riche en livres**.
- La **possibilité de choisir** quel livre il lit.
- Des occasions d'interagir socialement avec les autres : **parler de ses lectures**.
- Des occasions de **se familiariser avec différents types de textes ou de vraies situations de lecture**. En effet, même lorsqu'ils ne sont pas encore lecteurs, cela permet aux élèves d'être confrontés à une situation de vie précise et leur montre la

plus-value de l'écrit. Ainsi, ils comprennent mieux l'enjeu de cet apprentissage et sont plus motivés à apprendre à lire (Vellas, 2004).

3. Recherche

Dans cette partie se trouvent deux séquences d'enseignement/apprentissage de la lecture : la première sur la compréhension ; la deuxième sur la maîtrise du code. Elles se veulent être des « séquences types » et sont donc adaptables à d'autres thèmes ou à d'autres phonèmes. Il suffit à l'enseignant.e de faire les modifications nécessaires.

3.1 Principes

Les séquences d'enseignement/apprentissage proposées sont appuyés sur des principes développés dans ce sous-chapitre. Ces principes sont essentiellement tirés de la méthode *Lector Lectrix* de Cèbe et Goigoux (2009).

3.1.1 Les principes didactiques

Il s'agit d'abord de **prendre en compte le postulat d'éducabilité** qui affirme que chaque élève a la capacité d'apprendre. Certes, certains doivent surmonter un plus grand nombre de difficultés. Néanmoins, chacun a la capacité d'apprendre à plus ou moins longue échéance. C'est à l'enseignant.e de proposer à chaque élève les outils qui lui permettent d'effectuer les apprentissages proposés.

L'enseignant.e doit **rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture** en leur montrant que la compréhension est le fruit d'un travail, qu'elle exige un effort conscient et réfléchi et que cet effort est à la portée de tous. De plus, l'élève doit assimiler que la compréhension n'est pas seulement la somme du déchiffrage de tous les mots : elle repose sur un processus actif dans lequel l'élève doit se sentir engagé et responsable.

Il est nécessaire d'**inciter les élèves à construire une représentation mentale** du récit lu. On pourrait appeler cela « se faire un film dans la tête». Cette construction repose sur un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes. Les élèves doivent apprendre à construire pas à pas une représentation cohérente et unifiée du texte. La reformulation est importante ; cela consiste en l'expression des idées principales du texte avec ses propres mots. En effet, « lire, c'est toujours un peu traduire ! » (Cèbe & Goigoux, 2005).

L'enseignant.e doit **inviter ses élèves à suppléer aux blancs du texte**. La compréhension implique que le lecteur aille au-delà de ce que dit le texte explicitement. En effet, il faut collaborer avec le texte pour en construire le sens. Pourtant, il importe de ne pas aller trop loin. Il y a des choses qu'on a le devoir de faire dire au texte, d'autres qu'on a le droit de lui faire dire, et enfin, certaines choses que nous ne pouvons en aucun cas affirmer en se basant

sur le texte. Toutes les interprétations avancées doivent donc pouvoir être ancrées dans le texte. La compréhension d'un texte est toujours liée à l'expérience du lecteur et à ses connaissances sur le monde.

L'enseignant.e doit aussi **conduire ses élèves à s'interroger sur les pensées des personnages** en montrant que la compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leur système de valeur, de leurs affects, et de leurs connaissances. Il est donc important de s'interroger sur ce qui peut se passer dans la tête des personnages, en cherchant leurs buts et leurs raisons d'agir en se référant au passé, à leurs sentiments, à leurs émotions, à leurs connaissances et à leur raisonnement.

Enfin, il faut aider les élèves à **reformuler pour apprendre à mémoriser**. Les synthèses intermédiaires peuvent aider à la mémorisation du texte, et à l'organisation des idées principales.

3.1.2 Les principes pédagogiques

L'enseignant doit faire preuve d'une grande **clarté cognitive** touchant l'activité de lecture d'une part et le dispositif d'enseignement d'autre part, pour que les élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire, ainsi que les buts poursuivis. L'explicitation de ce qui va être fait joue donc un rôle important dans la réalisation des apprentissages.

De plus, l'enseignant.e se doit de **favoriser l'engagement des élèves dans les activités**. Lorsqu'une séance est commencée collectivement, l'enseignant.e permet aux élèves les plus faibles d'entrer correctement dans la tâche, tout en se sentant protégés. Ces élèves seront ensuite à même d'entrer dans les apprentissages visés.

La différenciation doit être un enseignement collectif qui prend pour cible prioritaire les élèves les moins performants. L'enseignant.e doit donc **concevoir une planification ajustée aux besoins des plus faibles lecteurs**. Des tâches plus complexes sont proposées aux élèves plus habiles pour leur permettre d'aller plus loin dans les apprentissages.

3.2 Travailler la compréhension

La séquence d'enseignement/apprentissage de la lecture proposée plus loin s'appuie fortement sur les séquences du manuel *Lector lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs* de Cèbe et Goigoux (2009). C'est un manuel du maître qui a pour but, comme le dit son titre, d'améliorer la compréhension de texte chez les élèves. C'est un outil de travail sous forme de

séquences didactiques à mettre en œuvre en classe. La séquence d'enseignement/apprentissage proposée est construite en s'appuyant sur ce manuel.

3.2.1 Les habiletés requises pour comprendre (selon *Lector Lectrix*)

Comme déjà expliqué, pour être un lecteur « compreneur », il faut avoir acquis différentes compétences :

- des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits)
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique)
- des compétences textuelles (capacité à repérer un genre textuel, une situation d'énonciation, à prendre en compte la ponctuation, à s'appuyer sur des anaphores, connecteurs, etc.)
- des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur l'univers des textes)
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle par l'élève de son activité de lecture).

Le lecteur doit donc procéder à des traitements locaux qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ainsi qu'à des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte (Cèbe et Goigoux, 2009).

3.2.2 Les difficultés de compréhension (selon *Lector Lectrix*)

Les difficultés de compréhension sont souvent dues à des déficits cumulés qui peuvent être de trois natures.

Premièrement, il peut y avoir chez le lecteur des **malentendus sur la nature de l'activité de lecture**. En effet, certains élèves pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre et traitent donc toutes les phrases comme autant de segments isolés. Alors que, pour comprendre, il faut organiser les données recueillies et ainsi fabriquer une représentation mentale cohérente. Ces élèves se trouvent dans l'incapacité de mémoriser les informations les plus importantes ou de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses informations.

Deuxièmement, il peut y avoir un **déficit de construction des stratégies requises pour comprendre**. En effet, pour pouvoir y remédier, le lecteur doit se rendre compte de ses pertes

de compréhension. Pourtant, au-delà du fait que certains élèves sont incapables de mettre ces stratégies métacognitives en place, d'autres ne savent même pas que cette régulation est possible ! Dans ces deux cas, le lecteur croit qu'un texte est facile s'il est court et ne présente que peu de mots « difficiles ». Ces lecteurs en difficulté ne modulent donc pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Ils ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture. De plus, ils ne font que trop peu d'inférences pour être en mesure de comprendre correctement le texte qu'ils traitent.
La troisième cause est ce qu'on appelle la **compréhension en îlot**. C'est le fait de construire des représentations mentales fragmentaires. En effet, les lecteurs qui montrent ce déficit ne sont pas capables de faire évoluer leurs représentations grâce aux nouveaux indices qu'ils ont trouvés dans le texte. De plus, comme ils ont saisi quelque chose, ils ne se rendent pas compte que leur compréhension est erronée.

3.2.3 Une séquence d'enseignement/apprentissage de la compréhension

Dans cette séquence, l'objectif principal est l'étude des personnages dans un album de litéérature jeunesse. En effet, comme exposé plus haut, comprendre finement l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs mobiles, leur système de valeur, leurs affects, leurs connaissances, leurs buts et leurs raisons d'agir en se référant au passé, à leurs sentiments, à leurs émotions, à leurs connaissances et à leur raisonnement permet l'explicitation d'une partie de l'implicite, ce qui améliore grandement la compréhension globale d'un texte.
La séquence se déroule en 5 séances qui durent chacune entre 45 et 60 minutes. Elles sont construites sur un canevas précis, mais peuvent très bien être adaptées. Les aménagements relèvent de la responsabilité de l'enseignant.e qui les utilise. De plus, des pistes possibles ou d'autres exploitations sont mentionnées. Là encore, c'est à l'enseignant.e de les développer s'il.elle pense qu'elles sont pertinentes et utiles à son enseignement.

Objectif de la séquence

Il s'agit d'améliorer la compréhension de l'implicite (ce que le texte ne dit pas, mais permet de saisir si on fait l'effort de « lire entre les lignes ») en étudiant les personnages, en comprenant leurs buts, leurs motivations ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Plan de la séquence

Séance A : Comprendre le contexte et la chronologie

Séance B : Repérer les personnages de l'histoire

Séance C : Buts et motivation des personnages, comprendre les liens de causalité

Séance D : « Et toi, qu'aurais-tu fait ? »

Séance E : Pour aller plus loin…

Matériel

L'album de littérature jeunesse : Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans, de Marcus Pfister.

Un tableau noir et des craies.

Du papier et des crayons.

Tout autre matériel est bienvenu. A l'enseignant.e d'adapter les pistes proposées en fonction de ce qu'il.elle a à disposition.

Séance A : comprendre le contexte et la chronologie

Introduction

Dans cette première séance, il s'agit d'amener tous les élèves à comprendre le contexte dans lequel se déroule l'histoire ainsi qu'à comprendre la chronologie des évènements. Il est essentiel que les élèves les plus faibles puissent bénéficier de la suite de la séquence de la même manière que les autres. Il faut donc que les bases soient posées correctement et explicitement.

Lecture de l'album de littérature jeunesse

Cette séance doit commencer par la lecture de l'album « Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans ». Néanmoins, les élèves ont besoin de temps pour comprendre l'histoire, il est possible de lire l'album une ou plusieurs fois les jours précédents. En effet, il est important que les élèves connaissent bien l'histoire pour être capables d'effectuer les tâches demandées dans la suite.

Possibilité de liens

Le vocabulaire que l'on trouve dans cet album est assez évolué sans être inaccessible pour de jeunes enfants. En plus d'expliciter ou d'expliquer quelques mots, une séquence d'enseignement/apprentissage en français qui travaillerait sur le vocabulaire trouvé dans l'album de jeunesse *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans* peut être envisagée. Si

l'enseignant.e le juge utile, il.elle peut mettre en œuvre une séquence ancrée sur le vocabulaire suite à la séquence proposée présentement.

Contexte

La deuxième étape est de comprendre le contexte de l'histoire. Il faut que tous les élèves soient au clair sur le fait que l'histoire se déroule dans l'océan, et que les protagonistes sont des animaux aquatiques. Cela peut paraître basique, mais il est important que les informations soient explicites pour que les élèves les plus faibles puissent bénéficier du travail.

Possibilité de liens

Il est possible, grâce à ce contexte, d'étudier le monde marin en profitant d'apprendre les noms de « poisson », de « pieuvre », d' « étoile de mer » et de « coraux ». Étudier la pieuvre qui jette de l'encre, qui vit dans une grotte, ou autres…

Comprendre la chronologie

Après que l'enseignant.e a lu l'histoire en collectif, les élèves doivent raconter cette histoire dans leurs propres mots. Les élèves parlent donc de ce dont ils se rappellent, et reconstruisent la chronologie correctement. En effet, il faut que les élèves soient au clair sur ce qui est connu, ce qui suscitera certainement des questions. Et c'est précisément ces informations manquantes que cherche à palier la suite des activités. Toutes les questions sont bonnes à être posées ! En effet, il faut s'assurer que tous les élèves ont compris la trame narrative, même si certaines questions restent en suspens ! Le rôle de l'enseignant.e est de reprendre les informations qui sont erronées, tout en restant en retrait. En effet, si l'enseignant.e donne toutes les réponses manquantes, il n'y a plus vraiment d'intérêt pour les élèves.

Deux activités à proposer

Pour aider les élèves dans cette tâche, on peut leur proposer deux activités. C'est à l'enseignant.e de choisir laquelle est la plus adaptée pour sa classe.

La première consiste à proposer plusieurs résumés aux élèves. Le but est de trouver lequel de ces résumés est le plus adapté. Voici quatre résumés qui pourraient être proposés aux élèves et parmi lesquels il leur faudrait découvrir le résumé exact.

1. Arc-en-ciel est le plus beau poisson des océans. Lorsqu'un petit poisson lui demande une de ses écailles brillantes, il le revoie méchamment, puis part vivre ailleurs.

2. Arc-en-ciel, un poisson avec de superbes écailles brillantes, n'a pas d'amis à cause de son orgueil. Après avoir appris le partage, il peut jouer avec les autres petits poissons qui sont alors heureux de l'accueillir.
3. Arc-en-ciel est un poisson malheureux parce qu'il n'est pas comme les autres. A cause de cette différence, le reste des poissons ne veut pas le côtoyer. Le problème est résolu quand il donne une de ses écailles brillantes aux autres petits poissons pour que tous les poissons se ressemblent.
4. Arc-en-ciel est un poisson très gentil qui accepte avec grand cœur de partager ses écailles brillantes avec les autres poissons. A la fin, il ne lui reste plus qu'une écaille brillante parce que la pieuvre ne l'a pas voulue.

La deuxième activité consiste à donner plusieurs phrases aux élèves et à leur demander de les remettre dans le bon ordre. De plus, certaines phrases doivent être éliminées car elles n'ont pas leur place dans l'histoire racontée.

- Un petit poisson bleu demande à Arc-en-ciel une de ses belles écailles brillantes.
- La pieuvre conseille à Arc-en-ciel de partager ses écailles.
- L'étoile de mer lui dit d'aller consulter la pieuvre qui est très sage.
- Arc-en-ciel donne une écaille au petit poisson rouge.
- Arc-en-ciel ne répond pas quand les autres poissons lui demandent de venir jouer avec eux.
- Arc-en-ciel distribue une écaille brillante à chaque poisson qui le lui demande.
- Arc-en-ciel arrive dans la grotte de la pieuvre parce qu'il fuyait devant un requin.
- Arc-en-ciel est malheureux de ne pas avoir d'amis pour jouer avec lui.

<u>Récapitulatif de la séance A</u>

1) Lecture de l'album de littérature jeunesse
2) Présentation du contexte
3) Reconstruction chronologique de l'histoire ou choix du résumé

Séance B : repérer les personnages de l'histoire

<u>Rappel et introduction</u>

Les élèves connaissent maintenant l'histoire et sont capables de se repérer dans la chronologie, quel que soit le moment que l'on mentionne. Pourtant, il est primordial de faire un bref rappel de la trame narrative de l'album de littérature jeunesse avant de commencer la deuxième séance à proprement parler. Il pourrait même être opportun de relire l'album.

Dans cette deuxième séance, il s'agit de repérer les personnages qui se trouvent dans le livre et de connaître leurs caractéristiques tant physiques que psychiques.

Les personnages physiques

Il y a plusieurs informations à relever :

- combien y a-t-il de personnages dans cette histoire ?
- quels sont les personnages principaux, et lesquels sont secondaires ?
- qui est le héros?

Pour pouvoir s'appuyer sur ce travail dans la suite, il serait judicieux de faire des cartes d'identité des personnages : un dessin du personnage en question sur lequel on peut voir la taille ainsi que les couleurs de ses écailles (ou de sa peau) et ses caractéristiques principales. Le nom de l'animal peut donner lieu à une explication : Pourquoi Arc-en-ciel porte-t-il ce prénom ?

Leurs caractéristiques psychologiques

Une fois que l'on a repéré visuellement les différents personnages en explicitant succinctement leur rôle dans l'histoire, il s'agit de connaître leurs caractéristiques psychologiques. Pour aider les élèves à les lister, on peut leur dire que ce sont les « choses que l'on ne voit pas », et qui sont différentes chez chacun. On peut, par exemple, faire une liste des émotions que l'on trouve dans le livre et voir qui les ressent, à quel moment, et si cela est passager ou de longue durée. Les questions qui suivent peuvent aider les élèves :

- Que pense Arc-en-ciel quand il passe devant ses amis ?
- Que pense Arc-en-ciel quand il va voir la pieuvre ? Et quand elle disparaît ?
- Comment se sent le petit poisson bleu quand il demande une écaille à Arc-en-ciel ? Et lorsque le beau poisson refuse ?
- Comment se sent Arc-en-ciel au début du livre ? Au milieu de l'histoire ? Et à la fin ?
- Que veut dire « Arc-en-ciel se sentit tout drôle » (p.19)

Montrer les relations qui existent entre les personnages

Comprendre les relations qui existent entre les personnages permet de mieux comprendre les états d'esprit et les caractéristiques psychologiques des personnages en précisant de quelle nature est la relation qui les unit.

Possibilité de liens

Mettre les personnages en scène. Pour cela, il faut avoir bien compris l'histoire et s'en être fait une représentation mentale.

- Qui est où ?
- Qui parle avec qui ? Pour dire quoi ?
- Qui est le narrateur ?
- Comprendre les indices pour montrer celui qui agit, qui parle, qui pense.

Récapitulatif de la séance B

1) Rappel de l'histoire
2) Liste des personnages présents
3) Caractéristiques physiques et psychologiques de ces personnages
4) Relations qui existent entre eux

Séance C : buts et motivation des personnages, comprendre les liens de causalité

Rappel et introduction

Les élèves sont maintenant au clair sur les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages, ainsi que sur les relations qu'ils entretiennent entre eux. Un petit rappel au début de cette nouvelle séance est toujours le bienvenu pour permettre aux élèves les plus faibles de se maintenir à flot en contextualisant les apprentissages suivants.

Il est maintenant important de comprendre les liens de causalité entre les différents événements. Pour cela, il faut comprendre finement les buts et les motivations des personnages en s'appuyant sur leurs caractéristiques psychologiques et leurs relations.

Buts des personnages

Les questions suivantes peuvent aider les élèves à cerner les buts des différents personnages du livre :

- Pourquoi Arc-en-ciel ne veut-il pas jouer avec les autres poissons ?
- Pourquoi Arc-en-ciel voulait-il garder ses écailles ?
- Pourquoi le petit poisson bleu en voulait-il une ?
- Pourquoi Arc-en-ciel parle-t-il avec l'étoile de mer ?
- Pourquoi va-t-il voir la pieuvre ?
- Que se serait-il passé si Arc-en-ciel…?

  … avait accepté tout de suite de donner une écaille ?

… avait refusé le conseil de la pieuvre ?

… était parti dans un autre endroit de l'océan pour trouver des amis ?

Ces questions, qui demandent aux élèves de faire preuve d'imagination, leur permettent de comprendre les liens de causalité avec précision. En effet, ces questions leur demandent de prédire un changement. Ils doivent donc trier les informations pour ne garder que ce qui est, non seulement correct, mais aussi pertinent.

Évaluation formative

Arrivé à ce point dans la séquence, il est intéressant de savoir où en sont les élèves dans leur compréhension. La question suivante peut être un indice. Si les élèves arrivent à y répondre, c'est que le travail a fonctionné ! Sinon, il serait judicieux de reprendre les points qui posent problème avant de continuer.

On trouve deux fois la question : « Viens jouer avec nous, Arc-en-ciel ! ». Mais deux réponses différentes ! Que s'est-il passé entre ces deux moments ?

Récapitulatif de la séance C

1) Rappel de l'histoire et des différents personnages
2) Buts des personnages
3) Évaluation formative

Séance D : « et toi, qu'aurais-tu fait ? »

Rappel et introduction

Les élèves sont capables de raconter précisément l'histoire d'Arc-en-ciel puisqu'ils ont compris finement les différentes actions, leurs buts, et leur portée. Ils sont au clair sur les personnages présents ainsi que sur la chronologie de l'histoire.

Il s'agit maintenant de se mettre à la place des personnages pour comprendre finement les enchaînements de l'histoire. La relecture de l'album est importante à ce moment-là.

« Toi, à leur place …»

On peut aider les élèves à se mettre à la place des héros en posant les questions suivantes :

- Et toi, comment aurais-tu réagi à la place d'Arc-en-ciel ? Du petit poisson ? De la pieuvre ?
- Est-ce que la même chose t'est déjà arrivée ? Comment as-tu réagi ? Comment réagirais-tu s'il t'arrivait la même chose ?

Un autre point important est de permettre aux élèves de comprendre la « morale » de l'histoire.

- Qu'est-ce qui est le plus important : être le plus beau ou le plus heureux ?
- Est-ce que vivre tout seul en vaut la peine ?
- Quels efforts faire pour que vivre en communauté soit possible ?

Possibilité de lien

Il est tout à fait possible de demander aux élèves qui sont déjà producteurs d'écrit d'écrire un texte sur ce qu'ils auraient fait dans une même situation, en leur demandant, par exemple, de répondre par écrit à une des questions ci-dessus.

Récapitulatif de la séance D

1) Relecture de l'album
2) « Si tu étais… »
3) Expérience personnelle

Séance E : pour aller plus loin

Rappel et introduction

Il faut expliquer aux élèves que, maintenant que l'on connaît l'histoire d'Arc-en-ciel, on pourrait la continuer. Pourtant, au préalable, il faut faire un rapide résumé de l'histoire (trame narrative, personnages, actions, etc.) pour que tous puissent participer, même les élèves qui ont de grandes difficultés d'apprentissage.

Développer son imagination

La lecture d'un album de littérature jeunesse peut être une occasion de développer l'imagination des élèves. Par exemple, on peut leur demander d'inventer une autre fin possible, soit en changeant des éléments de l'histoire, soit en les laissant tels quels. Cela peut se faire de façon orale ou écrite, suivant l'âge des élèves et suivant leur niveau.

Une autre activité possible, de nouveau orale ou écrite, est de continuer l'histoire. Cela peut déboucher sur l'écriture individuelle ou en groupe d'un deuxième album qui reprend les mêmes personnages mais auxquels il arrive d'autres aventures. Ils peuvent rencontrer de nouveaux amis, ou tout autre idée que les élèves auraient.

Il faut garder à l'esprit que le travail sur l'écriture doit se faire en parallèle avec celui de la lecture. Il ne s'agit pas ici de la graphie, mais bien de la production d'un texte par les élèves. Cela leur permettra en effet d'utiliser leurs connaissances sur le fonctionnement de la langue

et ainsi d'en expérimenter différemment l'utilité. Un travail d'écriture mené durant ou suite à cette séance, ou à celle qui précède est un élément incontournable dans l'acquisition du français par les élèves.

Récapitulatif de la séance E

1) Imagination développée
2) Situation d'écriture

Conclusion de la séquence d'enseignement/apprentissage

Au terme de cette séquence sur les personnages, il faut imaginer un semblable travail par la suite avec d'autres textes. Les questions concernant les personnages constituent un aspect indispensable lors de toute lecture de textes narratifs.

Les textes non littéraires

Il existe des textes qui ne sont pas narratifs. Ils sont appelés textes courants ou textes informatifs puisqu'ils visent un objectif d'ordre fonctionnel. Ils peuvent informer le lecteur, lui donner une marche à suivre ou lui permettre d'acquérir de nouvelles connaissances (Giasson, 2005). Il y a différentes façons d'aborder un texte informatif. Au contraire d'un roman qu'on ne peut comprendre sans en avoir lu la totalité, il est possible de ne lire qu'une partie d'un texte courant. En effet, le lecteur peut chercher une information précise ou satisfaire sa curiosité générale sur un sujet en feuilletant le document, par exemple. Il est important que les enseignant.e.s travaillent aussi ce type de textes avec leurs élèves pour qu'ils soient à même de les comprendre et d'être efficaces dans leur recherche d'informations. Un point primordial est de connaître l'organisation de tels textes. En s'appuyant sur Giasson (2005), on peut nommer quatre structures de texte informatif différentes :

- **La description**. L'auteur donne des informations sur un sujet en spécifiant certains attributs ou certaines caractéristiques.
- **L'énumération**. L'auteur présente une liste d'éléments liés entre eux par un point commun.
- **La séquence**. L'auteur présente les éléments en suivant leur ordre d'enchaînement temporel.
- **La comparaison**. L'auteur met en relief les ressemblances et les différences qui existent entre des objets, des êtres vivants ou des situations.

Les titres et sous-titres sont présents pour aider le lecteurs à se repérer dans le textes. Les images et leur légende permettent elles aussi de structurer ses recherches.

Mieux l'élève est familier de ce type de texte, plus il trouve facilement et rapidement ce dont il a besoin.

3.3 Maîtriser le code

Pour qu'un élève devienne un lecteur autonome, il faut bien sûr qu'il maîtrise le code écrit. Il est en effet impossible que l'élève comprenne un texte en tant que lecteur autonome s'il n'est pas capable de décoder les mots. Il est donc important de saisir l'occasion de l'étude d'un écrit pour amener les élèves à découvrir de nouveaux sons. Dans les pages qui suivent, est présentée une séquence didactique qui permet de découvrir un nouveau son en se basant sur un ouvrage de littérature.

Il est important que cette séquence suive ou entrecoupe celle de la compréhension. En effet, la maîtrise du code doit être perçue comme un outil indispensable à la compréhension autonome d'un texte et non comme une fin en soi. Ainsi, l'enseignant.e saisit les occasions diverses présentes tout au long de la lecture d'un texte pour travailler la maîtrise du code avec ses élèves. Pourtant il est important d'en faire aussi un objet d'étude explicite, tout particulièrement pour les élèves les plus jeunes ou les plus faibles.

3.3.1 Présentation de la démarche

En se calquant sur la démarche de *Grindelire* (2004), la séquence suivante propose un travail centré sur la découverte d'un nouveau phonème. Elle se déroule en trois temps. Premièrement, il y a une **discrimination auditive** du phonème travaillé avec les élèves. En effet, il est important que les élèves discriminent correctement les sons, non seulement pour être capables de les écrire, mais aussi pour comprendre le codage des sons en français. Puis vient l'étude des **correspondances grapho-phonétiques**. En effet, dans le système graphique du français, la chaîne des phonèmes ne correspond pas terme à terme à celle des graphèmes : plusieurs graphies différentes peuvent transcrire un même phonème. Il est donc de la plus haute importance pour les lecteurs d'apprendre ces correspondances pour être capables de décoder. Enfin, un temps est prévu pour la **reconnaissance des différents graphèmes qui correspondent au phonème étudié**. Au fur et à mesure que le lecteur progresse, il reconnaîtra non plus les lettres seules mais les mots dans leur ensemble, grâce à la constitution de son dictionnaire mental, comme expliqué dans la partie théorique de ce dossier.

Chaque phonème peut être étudié ainsi, qu'il s'agisse d'une voyelle ou d'une consonne.

3.3.2 Une séquence d'enseignement/apprentissage sur le déchiffrage

Cette séquence dure environ 30-45 minutes. Plus les élèves sont entrainés à ce genre de démarche, plus le temps nécessaire à la séance se réduira pour atteindre entre 20 et 30 minutes en fin d'année si elle est pratiquée régulièrement. Telle qu'expliquée, cette séquence convient parfaitement à des élèves qui découvrent le code de l'écrit. Pourtant, elle convient aussi à des élèves plus avancés dans les acquisitions puisqu'il est essentiel de faire des rappels.
Avant de commencer cette séquence avec les élèves, il faut que l'enseignant.e soit lui.elle-même au clair sur les différentes activités qu'il.elle demande à ses élèves. De plus, il.elle se doit d'avoir une liste de mots à disposition dans lesquels on entend le son étudié.

Objectifs de la séquence

Découvrir un nouveau phonème ainsi que ses différentes graphies.

Matériel

Une liste de mots du son étudié : avant de commencer la séquence avec les élèves, l'enseignant.e doit se constituer un corpus de mots dans lesquels on entend le son étudié. Les mots qui font référence à l'entourage de l'enfant doivent être privilégiés ainsi que ceux qui se trouvent dans l'album étudié. Puisque cette séquence suit celle sur les personnages d'Arc-en-ciel, les mots comme « océan » et « beau » peuvent être utilisés.

Séquence

Cette séquence type est la découverte des phonèmes /o/[9] et /ɔ/. Ils sont en effet très proches et subissent des variations suivant le contexte géographique. Ainsi l'enseignant.e aura tout le loisir d'ajuster, en fonction de l'accent de l'endroit où il se trouve.

<u>Discrimination auditive</u>

Recherche du son

Il est judicieux de laisser les élèves deviner le son qui va être étudié. Cela peut se faire par le jeu suivant : on dessine 4 images au tableau qui contiennent toutes le son étudié. Ce sont les élèves qui doivent trouver quel est le son commun. Au début, cette activité est difficile. En effet, le fait de découper la chaîne orale en phonèmes est abstrait. Pourtant, il est important de leur apprendre à le faire. Mais cette pratique doit être précédée d'un travail sur les syllabes (cf. cadre théorique).

[9] Cf. annexe pour un tableau de la phonétique française (API).

Plusieurs exercices permettent de travailler la discrimination auditive, comme par exemple rechercher des rimes, compter les syllabes d'un mot, segmenter un mot en syllabes, reconnaître les syllabes identiques dans une liste, assembler des syllabes pour constituer un mot, supprimer une syllabe d'un mot, segmenter la syllabe en phonème, compter les phonèmes d'un mot, proposer un mot qui commence ou se termine par un phonème imposé, etc.

Localisation du son

Une fois que le son est découvert, il s'agit de comprendre où il se situe dans les mots : au début, dans ou à la fin du mot. Il faut donc reprendre les quatre mots des dessins et les découper en syllabes.

Mécanismes physiques de production du son

Il s'agit ensuite d'expliciter la position de la bouche pour prononcer le son : position des lèvres et de la langue, l'émission du souffle par le nez ou par la bouche, la présence ou l'absence de vibrations au niveau de la gorge, la possibilité ou non de prolonger le son, de l'émettre en se bouchant le nez. Il est important de faire ce travail pour que les élèves discriminent et produisent correctement les sons qui sont proches en français, comme le /ɑ̃/ et le /ɔ̃/ par exemple.

Imprégnation

Ensuite, il est important de proposer des jeux aux élèves pour qu'ils s'imprègnent de ce son. En voici quelques exemples :

- Le jeu de « pigeon vole ». Si les enfants entendent le son dans le mots que l'enseignant.e prononce, ils lèvent la main, sinon, ils se bouchent les oreilles.
- Le jeu du repérage : L'enseignant.e dit un mot. Si l'élève entend le son au début du mot, il allonge son bras gauche vers la gauche. S'il l'entend à la fin du mot, il allonge son bras droit vers la droite. S'il l'entend dans le mot, il colle ses deux mains ensemble devant lui.
- Le jeu de l'oreille fine : L'enseignant.e dit une phrase. Les élèves comptent le nombre de fois qu'ils entendent le son étudié dans la phrase.
- Le jeu de la devinette : par des définitions, on fait deviner aux élèves un mot qui contient le son étudié.

Ces jeux utilisent les mots du corpus que l'enseignant.e s'est constitué au début de la séquence.

Les correspondances grapho-phonétiques

En français, la chaîne des phonèmes ne correspond pas terme à terme à celle des graphèmes. En effet, à un même phonème peut correspondre plusieurs graphèmes (**z**èbre / mai**s**on) et vice versa (**t**axi / na**t**ion). Il est donc important d'enseigner ces correspondances aux élèves.

Dans le cas des phonèmes /o/ et /ɔ/, il y a trois graphies possibles: « o », « au », « eau ». Au contraire, dans les mots comme « maison » ou « noir », on voit le graphème « o », mais on ne l'entend pas.

Pour renforcer cet apprentissage, l'enseignant.e peut proposer différentes activités de mise en pratique à ses élèves. Ces activités sont surtout praticables lorsque les élèves connaissent déjà un certain nombre de consonnes et peuvent ainsi construire et travailler des syllabes. En voici quelques exemples.

- Travail de la combinatoire : l'enseignant.e construit des étiquettes sur lesquelles les graphèmes déjà étudiés sont inscrits. Les élèves, à tour de rôle, prennent deux étiquettes et composent une syllabe. Ensuite, les autres élèves doivent chercher des mots dans lesquels on entend la syllabe en question.
- Écrire une syllabe : l'enseignant.e dit une syllabe, et les élèves doivent l'écrire de toutes les manières possibles. Par exemple, l'enseignant.e dit / mo / et les élèves doivent écrire « mo », « mau » et « meau ».
- Les syllabes mélangées : l'enseignant.e écrit des syllabes au tableau et les élèves doivent les remettre dans l'ordre pour fabriquer un mot. Pour rendre l'activité plus difficile et plus passionnante, on peut ajouter des syllabes parasites.

Découverte du ou des graphèmes

Enfin, l'enfant doit apprendre à reconnaître la lettre en question, ou les différents groupes de lettres qui composent le son, quelque soit la police de caractère utilisée. La plupart des activités proposées ci-dessus ont aussi travaillé cela. Pourtant, il est important de l'expliciter. Pourquoi ne pas faire un encadré dans un coin du tableau noir ou une fiche à accrocher au mur qui institutionnaliserait les savoirs acquis : des exemples de mots avec les différentes graphies avec le dessin à côté pour aider les élèves qui ne sont pas encore lecteurs. Ainsi, un panneau de références est construit auquel les élèves peuvent se référer à n'importe quel moment.

Récapitulatif de la séquence sur la maîtrise du code

1) Recherche du son
2) Travail d'imprégnation

3) Correspondances graphèmes-phonèmes
4) Institutionnalisation

Conclusion

Chaque phonème doit être travaillé de cette façon pour que tous les élèves sachent correctement déchiffrer un texte et ainsi focaliser leur attention sur des tâches de compréhension.

3.4 Bibliographie de propositions

Pour travailler l'enseignement/apprentissage du français, il est important d'avoir accès à des albums de littérature jeunesse. Dans la mesure du possible, il serait judicieux d'acquérir quelques uns de ces livres. Suit une liste de références d'albums de littérature jeunesse et de romans jeunesses qui a été constituée à titre d'exemple. Il est évident que tous les livres sont les bienvenus dans la classe. Mais ceux-ci sont particulièrement adaptés pour être utilisés au cours des séquences d'enseignement/apprentissage de la lecture.

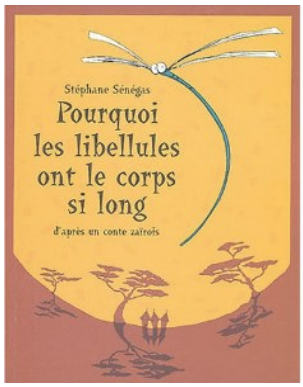
3.4.1 Albums de littérature jeunesse

Les albums de littérature jeunesse sont des albums qui conviennent particulièrement aux débutants en lecture. En effet, l'appui sur les images et les textes souvent courts les aident à garder leur attention. Voici quelques exemples.

<u>Pourquoi les libellules ont le corps si long ? D'après un conte zaïrois.</u>

Auteur : Stephan Sénégas / **Edition** : Kaléidoscope.

Résumé : Il y a très longtemps, les libellules étaient grosses et pataudes. Mais les morphologies peuvent changer pour les raisons les plus inattendues...

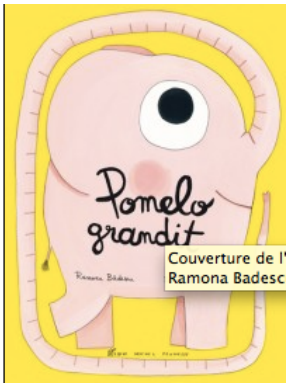


Toujours rien ?

Auteur : Christian Voltz / **Edition :** Edition de Rouergue.

Résumé : Que se passe-t-il quand on met une graine dans la terre et qu'on l'arrose ? Il faut attendre, attendre et Monsieur Louis est pressé, il se décourage et passe à côté de la belle fleur née de sa graine. Celle-ci n'est pas perdue pour tout le monde, l'oiseau patient sera le gagnant de cette attente.

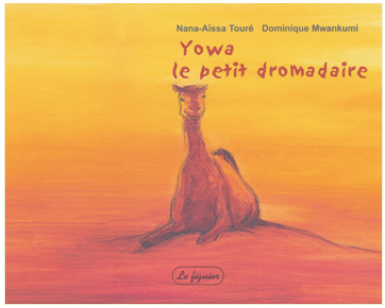
Pomelo grandit



Auteur : Ramona Badescu / **Edition :** Albin Michel Jeunesse.

Résumé: Sur son chemin du matin, Pomelo croise un pissenlit étonnamment petit… Ça alors ! Pomelo a grandi ! Grandir c'est voir revenir ses vieilles peurs… mais c'est aussi en rigoler.

Yowa le petit dromadaire



Auteur : Nana Aïssa Touré / **Edition :** Le figuier.

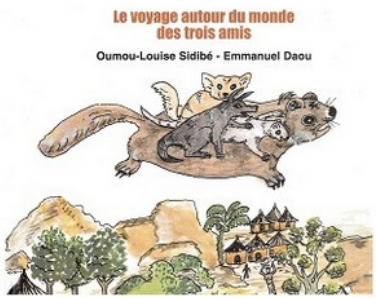
Résumé : Yowa, le petit dromadaire, veut faire comme son papa : traverser le désert et aller aux mines de sel.

Une aventure au cours de laquelle il apprendra que le désert est immense et plein de belles choses, mais aussi de dangers !

Le voyage autour du monde des trois amis

Auteur : Oumou-Louise Sidibé / **Edition :** le figuier.

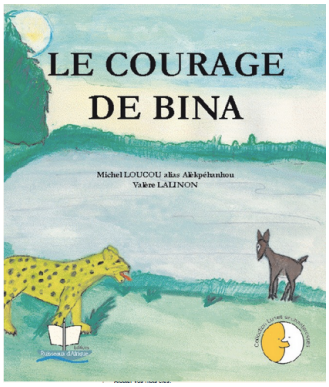
Résumé : N'timba l'oryctérope, Tloni la mangouste et Zanni le fennec, décident de faire le tour du monde. Avec l'aide de Guèlèni l'écureuil volant, qui les porte sur son dos, voilà nos trois amis partis pour un long voyage. Sans cesse émerveillés, ils découvriront d'autres pays et d'autres hommes.



Le courage de Bina

Auteur : Michel Loucou, alias Alèkpéhanhou / **Edition :** ruisseaux d'Afrique.

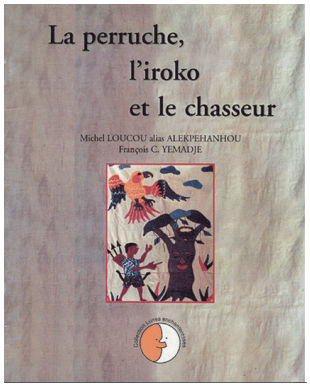
Résumé : Bina la petite biche se retrouve nez à nez avec Kilikoe la panthère. Toute frêle, sans protecteur, comment s'en sortira-t-elle ?



La perruche, l'iroko et le chasseur

Auteur : Michel Loucou, alias Alèkpéhanhou / **Edition :** ruisseaux d'Afrique.

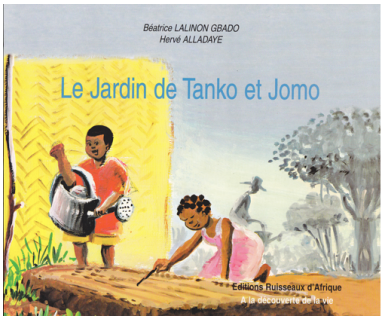
Résumé : Un jour, l'iroko promet à la perruche de protéger ses petits ; mais il promet aussi au chasseur de l'aider à avoir de belles plumes de perroquet. Peut-il tenir ses deux promesses à la fois ?



Le jardin de Tanko et Jomo

Auteur : Béatrice Lalinon Gbado / **Edition :** ruisseaux d'Afrique.

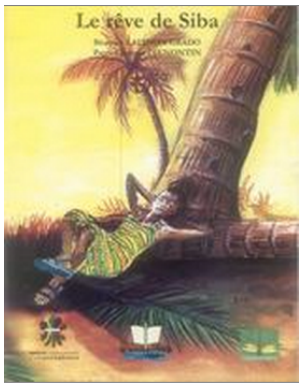
Résumé : Les deux amis ont arrosé à tour de rôle. Au bout d'une semaine, de petits plants verts tendres ont sorti la tête. Ils se ressemblent tous. Ce sont des pousses de maïs. Mais ! Et la pierre ? Les enfants fouillent délicatement le sol et la retrouvent. Elle n'a même pas germé ! Quelle déception !



3.4.2 Pour des lecteurs qui commencent à lire tout seul

Voici maintenant quelques propositions de livres que les lecteurs débutants seront capables de lire seuls. Il est en effet primordial de les encourager à l'autonomie.

Le rêve de Siba



Auteur : Béatrice Lalinon Gbado / **Edition :** ruisseaux d'Afrique.

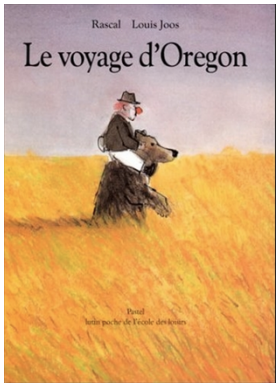
Résumé : Près du village, il y a une cocoteraie. Siba et son frère aiment bien s'y promener. Ils rencontrent aujourd'hui l'escargot et la tortue qui bougent avec leur maison sur le dos. Et voilà que Siba se met à rêver d'une maison à elle. Quand elle sera grande, comment sera sa maison ?

Le plus bel endroit du monde

Auteur : Ann Cameron / **Edition :** Mouche, l'école des loisirs.

Résumé : Juan habite dans les montagnes du Guatemala avec sa grand-mère et beaucoup d'autres cousins. Elle lui a appris à cirer des chaussures et il s'est installé à côté de l'Office du Tourisme de San Pablo. C'est amusant de travailler mais il se demande comment ça ferait d'aller à l'école avec les autres ?

Le Voyage d'Oregon



Auteur : Rascal / **Edition :** Pastel, lutin poche de l'école des loisirs.

Résumé : Duke, clown et nain, travaille au cirque à Pittsburgh avec son ami, l'ours Oregon. Quand Oregon lui demande de le ramener dans ses forêts natales, Duke n'hésite pas. Ils traversent les États-Unis d'Est en Ouest et, bien vite, apprécient leur liberté nouvelle.

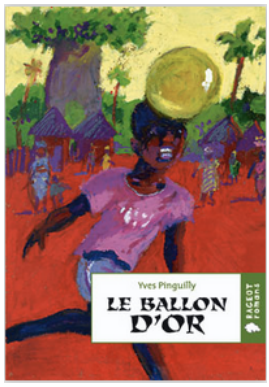
3.4.3 Pour des lecteurs qui aiment lire

Certains lecteurs sont avides de lecture. Il est important de leur permettre d'étancher leur soif, autant que cela est possible. Et il s'agit de motiver les lecteurs qui ont plus de retenue. Voici quelques propositions utiles.

Le ballon d'or

Auteur : Yves Pinguilly / **Edition :** Pageot roman.

Résumé : Dans son village de Haute-Guinée, Bandian rêve de devenir une star du ballon rond. Mais pour s'entraîner correctement, il lui faudrait un ballon... un vrai, en cuir. Sa rencontre avec Isabelle, médecin, et Béchir, un découvreur de champions, lui permettront de fuir la misère et d'entrer dans une école de football à Conakry, puis ses talents d'attaquant le mèneront en France...



Mon bel oranger

Auteur : José Mauro de Vacsconcelos / **Edition :** livre de poche jeunesse.

Résumé : Quand il sera grand, Zézé veut être "poète avec un noeud papillon..." Pour l'instant, c'est un petit brésilien de cinq ans qui découvre la vie. Cependant, même pour un enfant gai et espiègle, la vie est parfois difficile dans une famille pauvre du Brésil. Alors, quand il est triste, Zézé se réfugie auprès de son ami, Minguinho, un petit pied d'oranges douces, à qui il confie tous ses secrets.

4. Conclusion

Dans ce travail, j'ai réuni des informations théoriques sur l'enseignement/apprentissage de la lecture provenant de différents auteurs et les ai hiérarchisées en mettant la focale sur les textes narratifs. Puis, j'ai cherché des renseignements sur le contexte dans lequel évoluaient les élèves kinois. J'ai aussi cerné précisément les buts que je voulais atteindre. Il est donc maintenant possible de répondre à la question de recherche qui était de savoir quelles adaptations il fallait faire pour rendre des séquences d'enseignement/apprentissage de la lecture praticables dans une école kinoise.

Oui, la mise en relation de la connaissance du contexte d'apprentissage de la lecture en République démocratique de Congo avec la mise en synergie de savoirs provenant de sources diverses relatives à l'apprentissage de la lecture permet effectivement de créer une séquence d'enseignement/apprentissage de la lecture adaptée proposable à des enseignants Kinois. Les séquences d'enseignement/apprentissage de la lecture proposées dans ce dossier en sont une réponse possible et non la seule réponse que l'on peut donner. En effet, les adaptations sont multiples et il s'agit de faire des compromis qu'une autre personne aurait peut-être faits différemment.

De plus, les buts fixés au départ de ma recherche ont tous été atteints. Premièrement, les séquences d'enseignement/apprentissage sont gratuites pour leurs utilisateurs puisqu'elles ne coûteront que du temps et de l'énergie à ceux qui voudront les mettre en œuvre ! Le livre « Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans » sera amené en même temps que les séquences ce qui rend la séquence directement utilisable pour les enseignant.e.s kinois.e.s et atteint ainsi le deuxième but. De plus, j'ai adapté autant que possible les pistes proposées au manque de moyens que peuvent rencontrer certaines écoles pour que cela ne soit pas une barrière. Troisièmement, les séquences sont adaptées culturellement autant que possible. En effet, dans la bibliographie de propositions, les livres qui feraient référence aux anniversaires, à diverses fêtes occidentales ou à des gestes du quotidien européen par exemple n'ont pas été sélectionnés. Le quatrième but, à savoir de rester dans la zone proximale de développement des enseignant.e.s kinois.e.s, s'est fait grâce à un tri des pistes proposées d'une part, et à la référence au manuel de Grindelire d'autre part. Ce manuel propose une démarche rigoureuse, assez proche de la façon d'enseigner que nous montraient les réponses aux questionnaires. Enfin, le cadre théorique permet d'informer les enseignant.e.s kinois.e.s des dernières découvertes en matière d'enseignement/apprentissage de la lecture, ce qui atteint le cinquième but fixé. Ce dossier répond donc aux exigences que je m'étais fixées.

Pour moi-même, le travail d'élucidation et de hiérarchisation des savoirs théoriques a exigé une grande clarté cognitive personnelle. Cela m'a permis de proposer des savoir-faire opératoires. Ainsi le travail effectué pour construire ce dossier m'a été très utile personnellement. En effet, le sujet de l'apprentissage de la lecture est un des sujets primordiaux dans les premiers degrés de la scolarité. Il est donc indispensable pour un.e enseignant.e d'être au clair sur ce sujet et être ainsi à même de faire progresser ses élèves. De plus, l'élaboration de ce travail m'a vivement intéressée et m'a apporté une grande satisfaction. J'espère de tout mon cœur que les enseignant.e.s qui l'utiliseront dans leur classe auront autant de plaisir que ce que j'ai eu à l'écrire. Et même si, en effet, il ne sera qu'une goutte dans l'océan, je reste persuadé que l'océan est fait de gouttes !

5. Bibliographie de références

5.1 Bibliographie

Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y. Saada-Robert, M. & Wegumuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Ed. universitaires &PNR33, pp 7-24.

Attard-Legrand, M.-P., Chaulet, P., Delomier, D., Drevillon, V., Larue, J.-P. & Massonnet, J. (1999). *Grain de lire. Livre du maître. CP. Méthode de lecture*. Bordas.

Bernardin J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.

Bétrix Köhler, D. et Matin, D. (2002). Enseigner efficacement la lecture : ce qu'en dit la recherche. In *Je lis en couleur ; une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche*. Lausanne : DFJ, HEP (non-publié), pp.7-10.

Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation. Noms communs et noms propres pour comprendre et cerner les enjeux sociaux, psychologiques et familiaux de l'éducation aujourd'hui*. Paris : Éditions De Vecchi.

Brigaudiot, M. (2004). Repenser les pratiques des maîtres E dans l'aide aux apprentissages relatifs à l'écrit à l'école maternelle. In *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*. Paris : Retz.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.

Corentin, P. (2012) *La revue des livres pour enfants. Actualités et nouveautés du livre pour la jeunesse*. BnF : centre national de littérature pour la jeunesse. La joie par les livres.

Di Mascio, T. (2011). *Je cherche un livre pour un enfant. Le guide des livres pour les 8/16 ans*. Gaillimard jeunesse. De facto.

Gaillard, F. (21 août 2006). Nombre d'enfants lisent mal : faut-il revenir à l'école de grand-papa ? *Le temps*.

Germain, B., le Gay, I. & Robert, N. (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : CNDP.

Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.

Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. De Boeck.

Goigoux R. (2003) Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In Goanac'h, D. & Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette, pp. 182-204.

Goigoux, R. (1998). Où il est question de pratiques et de méthodes de lecture. *Voix libres, 22*, pp. 1-2.

Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2004). *Phono. Développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, pp. 3-20.

Jamet, E. (1996). Comment lisons-nous ? *Sciences humaines, 82*. Pp. 20-25.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition*. Guérin Montréal.

Mingat, A. & Suchaut B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*. De Boeck Université.

Ouzoulias, A. (1998). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz, pp. 21 ; 24-27.

Pagès, A. (1993). Perspectives actuelles en didactiques du français langue maternelle. *L'école des lettres 9*.

Rieben, L. (2004). Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? *Formation et pratiques de l'enseignement en question, 1*, pp. 17-25.

Sabbard, M.-H. *Guide 200 romans jeunesse. La bibliothèque idéale des 7/12 ans*. FNAC.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.

Smith, F. (1986). *Devenir lecteur*. Armand Colin /Bourrelier.

Van der Linden, S. (2011). *Je cherche un livre pour un enfant. Le guide des livres pour enfants de la naissance à 7 ans*. Gallimard Jeunesse, éditions de facto.

Vellas, E. (2004). A quoi ça sert ? Et comment ça marche ? Deux question-guides de l'apprentissage de la lecture. In *Éducateur N°3*.

5.2 Sitographie

Alliance internationale des éditeurs indépendants. URL : http://www.alliance-editeurs.org/lectures-d-afrique-s-telechargez?lang=fr

Site visité le 15.03.2013

Bloeman, S. 2009. *La faiblesse des taux de scolarisation incite à investir davantage dans l'éducation en République démocratique du Congo*. UNICEF. URL :

http://www.unicef.org/french/infobycountry/drcongo_51031.html

Site visité le 21.02.2013

Ciruza Muderwa, E. 2008. *Impact de la qualité de l'éducation sur le revenu individuel à Goma*. Université de Goma - Licence en sciences économiques 2008. Chapitre deuxième : présentation du système éducatif en RDC et de l'approche méthodologique du travail. URL :

http://www.memoireonline.com/04/12/5713/m_Impact-de-la-qualite-de-leducation-sur-le-revenu-individuel--Goma11.html

Site visité le 21.02.2013

Ézéchiel. 2012. *La simple magie de la lecture*. URL : http://www.coin-reussite.com/La-simple-magie-de-la-lecture.html

Site visité le 26.02.2013

Mopondi Bendeko, M. 2009(?) *Des objectifs de l'enseignement à la formation des enseignants en République Démocratique du Congo*. URL : http://www.congoforum.be/upldocs/L%20ENSEIGNEMENT%20EN%20RDC%20SELON%20LE%20PROF%20MOPONDI.pdf

Site visité le 21.02.2013

Maulpoix, J.-M. *Eloge de la lecture*. Texte inédit d'une conférence donnée à l'Alliance française d'Aoste. URL : http://www.maulpoix.net/elogelecture.htm

Site visité le 26.02.2013

Scolibris, livre solidaire. URL : http://www.scolibris.fr/

Site visité le 15.03.2013

Tauveron, C. 2000. *La lecture littéraire à l'école, ses difficultés*. Conférence à Châlons-en-Champagne. URL : http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/litterature%20c3/Conference%20de%20Catherine%20Tauveron.htm

Site visité le 28.02.2013

Vincent, S. 2009. *Lire : à quoi ça sert ? Lire fait du bien !* Bibliothécaire du collège de l'Aubépine. URL : http://wwwedu.ge.ch/dip/biblioweb/aubepine/aulire.PDF

Site visité le 27.02.2013

Wikipédia, l'encyclopédie libre. URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9publique_d%C3%A9mocratique_du_Congo

Site visité le 21.02.2013

Wikipédia, l'encyclopédie libre. URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_en_R%C3%A9publique_d%C3%A9mocratique_du_Congo

Site visité le 22.02.2013

Wikipédia, l'encyclopédie libre. URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/Kinshasa

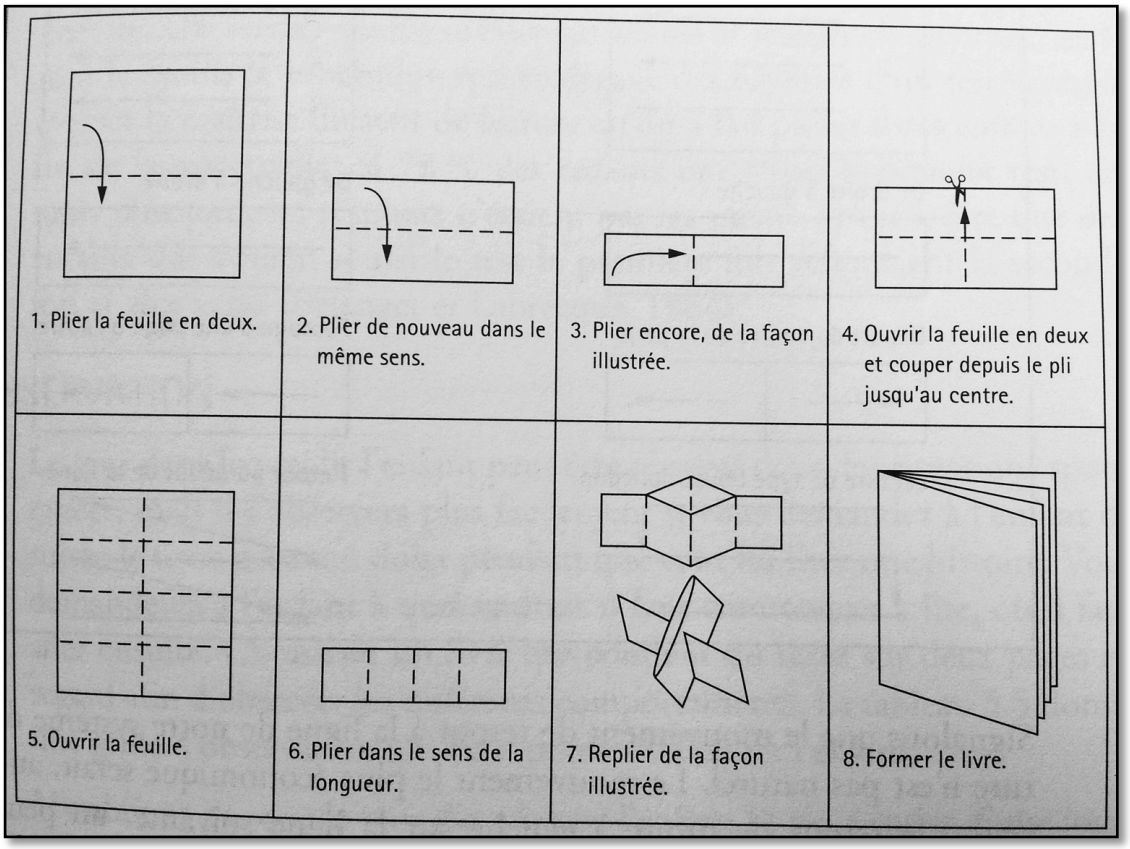
Site visité le 22.02.2013

6. Annexes

6.1 Tableaux pour le cadre théorique

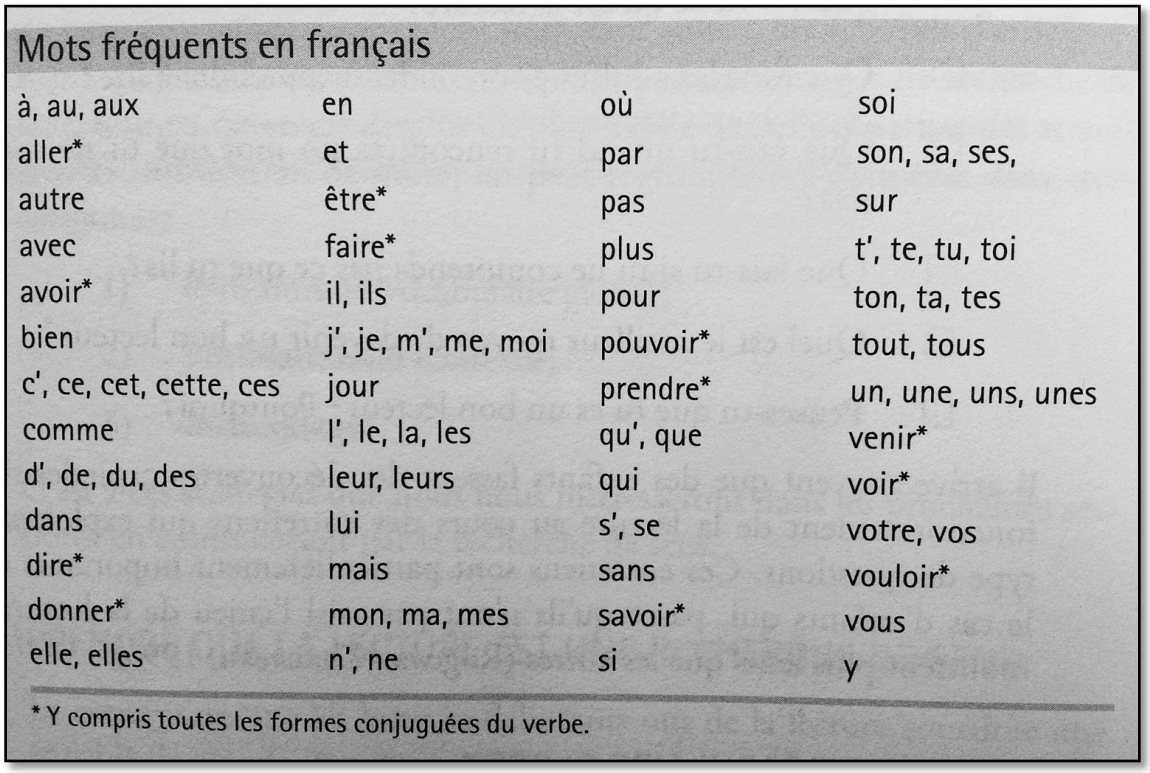
6.1.1 Technique de création des petits livres

Source : Giasson (2005), p.145


1. Plier la feuille en deux.
2. Plier de nouveau dans le même sens.
3. Plier encore, de la façon illustrée.
4. Ouvrir la feuille en deux et couper depuis le pli jusqu'au centre.
5. Ouvrir la feuille.
6. Plier dans le sens de la longueur.
7. Replier de la façon illustrée.
8. Former le livre.

6.1.2 Tableau des mots fréquemment utilisés en français

Source : Giasson (2005), p.172



Mots fréquents en français

à, au, aux	en	où	soi
aller*	et	par	son, sa, ses,
autre	être*	pas	sur
avec	faire*	plus	t', te, tu, toi
avoir*	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir*	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre*	un, une, uns, unes
comme	l', le, la, les	qu', que	venir*
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir*
dans	lui	s', se	votre, vos
dire*	mais	sans	vouloir*
donner*	mon, ma, mes	savoir*	vous
elle, elles	n', ne	si	y

* Y compris toutes les formes conjuguées du verbe.

6.1.3 Tableau des références des sons de phonétique en français

Source : http://www.toutenclic.com/spip.php?article363; site visité le 25.03.2013. Adapté pour le dossier.

Sons Voyelles

/a / l**a**c, c**a**ve, il plonge**a**

/ ɑ / t**a**s, v**a**se, b**â**ton, **â**me

/ e / ann**ée**, p**ay**s, d**é**sob**é**ir

/ ɛ / b**e**c, po**è**te, bl**ê**me, No**ë**l, il p**ei**gne, il **ai**me

/ i / **î**le, v**i**lle, ép**î**tre

/ ɔ / n**o**te, r**o**be, P**au**l

/ o / dr**ô**le, **au**be, agn**eau**, p**ô**le

/ u / **ou**til, m**ou**, p**ou**r, g**oû**t

/ y / **u**sage, l**u**th, m**u**r, il **eut**

/ œ / p**eu**ple, bouvr**eu**il, b**œu**f

/ ø / ém**eu**te, j**eû**ne, av**eu**, n**œu**d

/ ə / m**e**, gr**e**lotter, j**e** s**e**rai

/ ɛ̃ / l**im**be, **in**st**inct**, m**ain**, s**aint**, dess**ein**, l**ym**phe, s**yn**cope

/ ɑ̃ / ch**am**p, **an**ge, **em**baller, **en**nui, v**en**ge**an**ce

/ ɔ̃ / pl**om**b, **on**gle, m**on**

/ œ̃ / parf**um**, auc**un**, br**un**, à j**eun**

/ j / **y**eux, l**i**eu, fermi**e**r, l**i**ane, pi**ll**er

/ ɥ / l**u**i, n**u**it, s**u**ivre, b**u**ée, s**u**a

/ w / **ou**i, m**o**i, sq**u**ale

Consonnes

/ p / **p**rendre, a**pp**orter, sto**p**

/ b / **b**ateau, com**b**ler, a**b**order, a**bb**é, sno**b**

/ d / **d**alle, a**dd**ition, ca**d**enas

/ t / **t**rain, **th**éâ**t**re, vende**tt**a

/ k / **c**o**q**, **qu**atre, **c**arte, **k**ilo, s**qu**elette, a**cc**abler, **ch**rome, **ch**lore

/ g / **gu**êpe, dia**g**nostic, **g**arder, **g**ondole

/ f / **f**able, **ph**ysique, che**f**

/ v / **v**oir, **w**agon, a**v**i**v**er, ré**v**olte

/ s / **s**avant, **sc**ien**c**e, **c**ela, fa**ç**on, pa**t**ien**c**e

/ z / **z**èle, a**z**ur, ré**s**eau, ra**s**ade

/ ʒ / **j**abot, dé**j**ouer, **j**ongleur, â**g**é, **g**igot

/ ʃ / **ch**arrue, é**ch**ec, **sch**éma

/ l / **l**ier, pa**l**, inte**ll**igence, i**ll**ettré, ca**l**cu**l**

/ r / **r**a**r**e, a**rr**acher, âp**r**e, sab**r**e

/ m / a**m**as, **m**ât, dra**m**e, gra**mm**aire

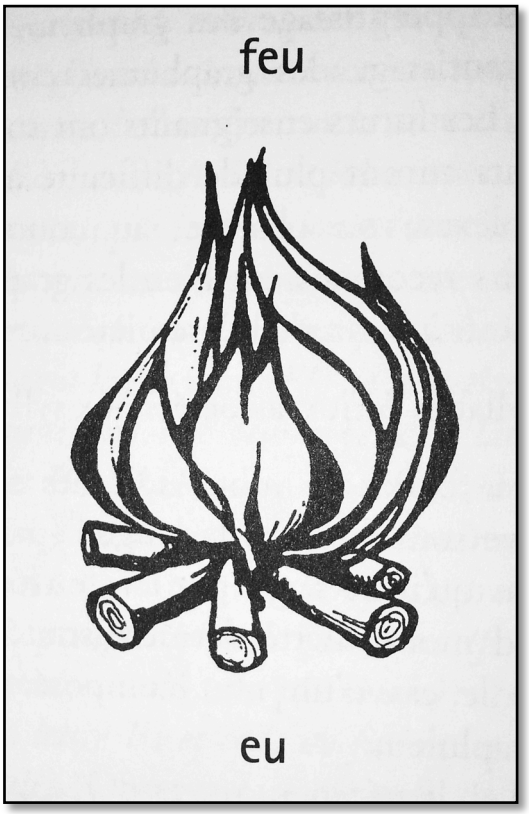
/ n / **n**ager, **n**ai**n**e, **n**euf, dictio**nn**aire

/ ɲ / a**gn**eau, pei**gn**er, bai**gn**er, beso**gn**e

6.1.4 Affichette

Source : Giasson (2005), p.182.

Exemple pour le son / f /.



6.2 Lexique

Album de littérature de jeunesse : forme littéraire caractérisée par un mode de narration fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du texte.

Chaîne anaphorique: ensemble des mots désignant un même personnage, un même objet, une même réalité.

Déjà-là : Conceptions initiales des élèves et apprentissages déjà intégrés, au moins implicitement.

Conflit cognitif : Stratégie pédagogique qui consiste à induire un doute chez le sujet à propos de ses conceptions personnelles par le biais de démonstrations, textes, etc., dont l'objectif est de susciter le changement d'une conception primitive vers une conception performante (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005).

Correspondance graphème-phonème, ou grapho-phonétique : façon dont se prononce un graphème dans un mot (Giasson, 2005).

Décodage : opération consciente ou inconsciente par laquelle le récepteur traite le message reçu à partir d'un certain code, de façon à en comprendre la signification.

Dictée à l'adulte : moyen de faire produire à l'enfant un texte quand il ne peut pas encore graphier seul. L'enfant confie à l'adulte le texte qu'il ne peut encore écrire seul et l'adulte écrit, mettant ainsi ses compétences au service de l'apprenant.

Dictionnaire mental : mots que l'on reconnaît sans les lire au moment où le lecteur les croise sur la page.

Étayage : ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Cela comprend 6 fonctions : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou présentation de modèles (Brunner).

Fluidité : se réfère à l'habileté de décodage. C'est, en quelque sorte, lire à une vitesse suffisamment élevée pour avoir accès à la compréhension.

Fusion syllabique : fait d'unir les sons représentés par deux graphèmes (ou plus) pour former une syllabe (Giasson, 2005).

Graphème : lettre ou suite de lettres correspondant à un phonème (Giasson, 2005).

Héro: personne qui joue le rôle principal.

Inférence : opération mentale qui consiste à établir des liens logiques entre les propositions jugées comme vraies et d'autres propositions dont la vérité dépend de leur filiation avec les

premières ; mode de raisonnement qui consiste à tirer une conclusion logique d'un ensemble de données matérielles, conceptuelles ou linguistiques (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005).

Médiation phonologique : processus utilisé pour lire un mot qui ne se trouve pas dans le dictionnaire mental : on doit donc le déchiffrer phonème par phonème.

Métacognition : capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée (Giasson, 2005).

Obstacle : (en pédagogie) difficulté qui confronte un sujet dans son cheminement, laquelle peut favoriser ou nuire à son apprentissage (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005).

Phonème : unité sonore qui permet les distinctions sémantiques (Giasson, 2005).

Référent : Mot antécédent auquel se réfère un pronom. Par exemple, dans la phrase : « une petite fille entre. Elle rit aux éclats… », « elle » se réfère à « la petite fille » (qui est le référent).

Ressources cognitives : ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi de ses expériences, ses habiletés, ses intérêts, etc. (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005).

Syllabe : Unité phonétique formée de consonnes et de voyelles qui se prononce en une seule émission de voix.

Transposition didactique : transposition entre le savoir savant et le savoir enseigné (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005).

Zone proximale de développement (ZPD) : distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte.

6.3 Questionnaire

Dans la deuxième partie du questionnaire intitulée « enseignement », certaines questions ont été directement utiles pour mon mémoire. D'autres ont permis une prise de données mais ne répondaient pas directement à ma question de recherche.

Bonjour,

Je suis en formation pour devenir enseignante. Pour finir cette formation je dois faire un mémoire professionnel. J'étais pendant 3 semaines à Kinshasa pour le projet Kin2010, dont une dans votre école pour faire un camp. C'est depuis là que je m'intéresse aux apprentissages réalisés dans votre école. J'ai donc décidé de prendre le thème des écoles de Kinshasa pour trouver des pistes qui seront utiles aux enseignants dans leur enseignement de la lecture. Pour que mon travail soit le plus pertinent, j'ai besoin que vous répondiez à mes questions le plus précisément possible, et de la façon la plus proche de la réalité. Il y a des questions sur ce qui se passe réellement dans votre classe, et d'autres sur ce que vous pensez judicieux (même si ce n'est pas mis en œuvre dans vos classes pour le moment).

6.3.1 Situation

1) Nom et Prénom (facultatif) :

9 personnes ont répondu au questionnaire, 5 hommes, 3 femmes et un anonyme.

2) Formation suivie :

Enseignant (1) ; pédagogie (1) ; DGN, pédagogie générale (3) ; formation de l'enseignement maternelle (1) ; gradué en français linguistique (1) ; pédagogie, vision mondiale sur le sida et ecodime (1) ; formation de l'enseignement des maths (1).

3) Quand commence l'année scolaire et quand se finit-elle ?

De début septembre (date prévue par le calendrier du gouvernement : 2 ou 3) à début juillet (2).

4) À quelle heure les élèves arrivent-ils ? Et repartent-ils ?

7h00-11h30 (3, 4, 5ans) ; 7h00-12h15 (entre 8 et 15 ans).
12h30-17h15 (1)

5) Combien d'années scolaires doivent faire les élèves au minimum ?

6 ans pour le primaire (6) ; 6 ans pour le primaire et 6 ans pour le secondaire (2) ; 3 ans en maternelle et 6 ans au primaire (1).

6) Enseignez-vous dans une seule classe, ou dans plusieurs ?

Une seule (7), deux (1), plusieurs (2). « Un enseignant doit enseigner dans toutes les classes ».

7) Qu'enseignez-vous (matière) ?

Toutes (4) (une personne précise : la religion, la morale critique, la récitation, l'orthographe, la lecture, la mathémation, numération et opération, F.G, les grandeurs, problèmes, l'étude du milieu, la calligraphie, chant) ; mathématiques (4), français (2), culture générale (2), technologie (1), art plastique (1), physique (1), vie pratique (1).

8) Degré de la classe dans laquelle vous enseignez :

1ère, 2ème, 3ème maternelle (classe unique) (1) ; premier degré (1) ; degré élémentaire (1) ; degré moyen (3) ; 5ème année primaire (1) ; 1Degré terminal (6e année primaire) (2) ; tous les degrés (1).

9) Âge des élèves de votre classe:

Tous les âges se trouvent entre 3 et 15 ans, avec des écarts pouvant aller jusqu'à 6.

10) Nombre d'élèves dans votre classe :

16 ; 25 ; 26 ; 30 ; 35 ; 37 (2) ; plus ou moins 45 ; 50.

11) Moyens (financiers) à disposition de l'école pour chaque élève sur un mois :

612 francs congolais (1) ; 5'000 FC (3) ; 6'000 FC (1).

12) De quel matériel disposez-vous pour chaque élève ?

Les manuels scolaires (1) ; les planches didactiques (1) ; cartes géographiques (2) ; images dans différentes disciplines (1) ; la nature qui nous entoure (1) ; livres (5) ; cartes de sciences naturelles (1) ; autre matériel didactique (1) ; livres de math (1) ; planches de cartes historiques (1).
Latte (1) ; crayon (2) ; gomme (1) ; le tableau noir (1) un mètre canne (1) ; les compas (2) ; les craies (2) ; les objets classiques des enfants (1) ; papiers duplicateurs (1) ; couleur (1) ; papier bristol (1) ; chaises (1) colle (1).

13) Comment répartissez-vous les élèves dans les classes? Selon quels critères ?

Ceux qui sont moins doués au premier banc, puis les dérangeurs, puis ensuite les autres. Les plus petits devant, les plus grands derrière. Répartis suivant leur taille, puis la capacité intellectuelle : faire en sorte que les doués ne soient pas ensemble, sélectionner pour faire l'équilibre dans la classe. Réussite, âge, sexe. Deux élèves par banc, dans l'ordre croissant de la taille. (2) Deux par banc, l'un faible et l'autre doué. (2) Selon la taille, les caractéristiques particulières des élèves : celui qui a de la difficulté de vue devra se placer au premier banc.

6.3.2 Enseignement

1) Pensez-vous que l'apprentissage de la lecture est quelque chose d'important ? (Entourez la réponse qui convient)

Oui *(9)* **Non**

Pourquoi ?

L'élève qui ne sait pas lire ne saura pas comprendre ce qui lui est demandé, ou même exprimer sa propre pensée ou son désir. Parce que cela va aider l'enfant à lire beaucoup de livres ou journaux pour enrichir sa connaissance. Cela va pousser (aider) l'élève à utiliser beaucoup de livres (outils) mis à sa disposition. Elle permet l'acquisition des éléments fondamentaux du mécanisme de la langue. La lecture est une leçon fondamentale pour la vie, l'utilité de l'enseignement c'est d'abord apprendre à quelqu'un à lire puis à écrire, il est important que l'enfant apprenne à lire. Ouvre à l'enfant la porte de l'intellectualisme.

L'enfant doit savoir lire premièrement. Parce que l'enfant doit savoir lire correctement. Ca permet à l'élève de bien lire prochainement.

2) Pensez-vous qu'il est utile pour vos élèves de savoir lire ? (Entourez la réponse qui convient)

Oui *(9)* **Non**

Pourquoi ?

Pour être en mesure de déchiffrer tout tableau, tout panneau, s'en imprégner et être informé ; bref, de tout. La lecture est à la base du savoir et la clé même de l'apprentissage. Utile pour comprendre un message et y répondre. Ils seront capables de s'exprimer (ou parler) couramment. L'enfant enrichit sa connaissance. La lecture favorise le dialogue, la conversation, l'échange des idées entre amis.

Quand ils lisent des textes, ça va lui permettre de bien lire la lecture. L'objectif de la lecture, c'est de savoir lire.

3) Qu'est-ce que le fait de savoir lire apporte à vos élèves ?

Libre expression, l'aisance et l'émulation dans le groupe puis l'épanouissement de soi. Apporte la connaissance aux élèves. Acquisition de nouvelles idées. Le fait de savoir lire apporte aux élèves l'aisance de s'exprimer de manière spontanée dans des situations de communication familière. La connaissance. Cela apporte aux élèves beaucoup d'opportunité, la compréhension du texte ; la lecture apporte aussi à beaucoup découvrir.

La compréhension facile. Ils apprennent à parler. Ils seront capables de comprendre ce qu'ils étudient.

4) Qu'est-ce que vous utilisez comme matériel pour enseigner la lecture ?

Les manuels scolaires appropriés pour chaque niveau et chaque degré (1) ; le livre (de la lecture enseignée) (6) ; mètre canne (2) ; craie (de couleur) (2) ; tableau noir (3) ; des textes (2) ; images (1) ; illustrations (1).
Parfois on va du connu à l'inconnu.

5) De quoi sont faites vos premières heures d'enseignement de la lecture ? Par quoi commencez-vous ?

Par lire, puis une lecture modèle. Par la compréhension de l'alphabet, les sons, les voyelles, les consonnes et les mots. Les lettres alphabétiques, précisément les voyelles.
Par la révision, ensuite vient la motivation où je présente un objet ou une situation sur image aux élèves ; ils doivent poser des questions pour découvrir le sujet du jour. Mettre à la disposition de chaque élève le livre prévu ou bien préparer le texte au tableau. Par la révision. Je commence par la révision de la lecture précédente/ de la leçon précédente et puis je procède à la distribution de la photocopie du texte ou j'écris le texte au tableau noir (3).

6) De quoi sont faites les heures d'enseignement de la lecture au-delà de son apprentissage initial ?

Rien. Lecture de textes simples. Il y a des activités principales et des activités de fixation et de conduite d'enseignement bien sur. Plusieurs répétitions suivies de corrections. Plusieurs répétitions (2). Au libre choix des élèves, des différents niveaux de vie des familles car il n'y a pas de structures appropriées pour les exercices.

7) Quelles sont les activités proposées dans le cadre de l'enseignement du français ?

Lire des livres, parler français, dialoguer en français. La récitation, la conjugaison orale, les conversations. Réciter des poèmes, prévoir des pièces de théâtre. Dialogue et des gestes (2). Les concours sur les différents récitals, les saynètes sur l'excellence.
Le français étant la langue officielle et d'enseignement, l'élève doit savoir le français car, lorsqu'il va terminer ses études, partout là où il va travailler, il fera usage du FRANÇAIS.

8) Est-ce que vous utilisez des textes pour apprendre à lire à vos élèves ? (Entourez la réponse qui convient)

Oui *(8)* **Non** *(1)*

Si oui, lesquels ?

OUI : la Fontaine 1. Ceux qui sont déjà répartis au programme. La crème au chocolat, les écoliers dans le monde, l'amour d'une fille, la chute du jour, la bonne camaraderie, toilette enfantine, les ménagères, pourquoi les singes habitent-ils dans les arbres,… La mère et l'enfant, un vieux

travailleur, une mère courageuse. Mon maître, les animaux domestiques, souvenirs de vacances. Les textes de la Fontaine, les champions, lectures élémentaires sur les différentes lettres.
La famille, à l'école, les vacances.
NON : Très souvent, au degré élémentaire, on va d'une observation ou d'une situation pour en exploiter.

9) Est-ce que les enfants parlent déjà tous le français avant d'entrer à l'école (le parlent et le comprennent) ? (Entourez la réponse qui convient)

Oui **Non** *(9)*

Si non, quel est le pourcentage des élèves qui parlent le français?

30% (2) ; 40% (1) ; 50% (1) ; 60%(3) ; 70% (1).

10) Consacrez-vous des plages horaires à l'enseignement du français pour les élèves qui ne le parleraient pas encore ?

Non (4) ; pas encore (1) ; oui (1).
Les faibles sont récupérés dans nos leçons de répétition car l'horaire des cours de prévoit pas d'une manière individuelle.

11) Pensez-vous qu'il serait bien pour les enfants s'ils pouvaient apprendre à lire en lingala en même temps qu'en français ? (Entourez la réponse qui convient)

Oui *(9)* **Non**

Pourquoi ?

L'explication en lingala clarifie celle de français qui est une langue étrangère par rapport à celle qu'ils maîtrisent bien. Pour que l'enfant soit en mesure de connaître les deux langues à la fois. Bien que le français soit la langue officielle de l'enseignement, le lingala fait partie de la langue nationale qui est inscrite dans le programme ; il est donc important qu'ils le sachent. Ils doivent comprendre aussi bien la langue locale congolaise et le français, langue officielle de l'enseignement. L'enfant qui quitte sa famille en parlant lingala doit avoir un pont pour arriver à un autre niveau. L'enfant qui vient de la maison parle déjà en lingala et on le fait passer par après à l'apprentissage du français. Parce que l'enfant qui sait parler en français aura de la facilité de lire en lingala (3).

12) Pensez-vous que les élèves qui sont capables de lire en français sont aussi capables de le faire en lingala ? (Entourez la réponse qui convient.)

Oui *(5)* **Non** *(4)*

Pourquoi ?

OUI : Quand l'enfant maîtrise déjà la lecture en français, il s'efforcera aussi de faire de même pour le lingala. Le français est plus difficile que le lingala, donc celui qui sait ce qui est difficile n'aura plus de problème pour ce qui est facile.
NON : Par exemple, la lettre K ne se prononce pas de la même manière en français qu'en lingala. Il y a des lettres qui se prononcent différemment en français qu'en lingala : c, q ≠ k / ç ≠ s / ou ≠ u / ph ≠ f. Parce que certains sons doubles n'ont pas la même prononciation en français qu'en lingala, comme par exemple, oi, au, ai.

13) Quand faut-il, selon vous, apprendre à écrire et produire des textes ?
La lecture s'accompagne toujours de l'écriture. On apprend à écrire dès le début de l'année scolaire et on produit des textes au 2ème trimestre. A partir du 2ème trimestre en 1ère année. En première année primaire. Lorsque l'élève a déjà la maîtrise de toutes les lettres et sait les différencier puis les prononcer correctement. Généralement, l'apprentissage se fait après la compréhension du texte. A la fin du cycle primaire. Lire beaucoup, être formé. Quand vous êtes bien formé.

14) Qu'écrit-on ?
Des textes, des poèmes, des récitations (4)
On reproduit correctement le texte qui est au tableau (2)
Toutes les lettres de l'alphabet, ba-gue = bague, pi-pet-te = pipette

15) Comment se passent ces leçons ?
Petit commentaire, dialogue et lecture (2). Présentation des lettres, mots, textes (plusieurs phrases), lectures modèles du maître, suivi des élèves doués, essais par les faibles, corrections et multiples répétitions. Lecture modèle, explication de texte, lecture collective, lecture individuelle (2). Après avoir lu une phrase, l'élève doit être capable de reproduire cette phrase.

Merci beaucoup d'avoir répondu à mon questionnaire ! Cela va me permettre de vous donner des pistes qui, je l'espère, seront utiles dans vos classes.

Marie Goy

Résumé

Ce mémoire contient premièrement un bref aperçu du contexte des écoles de Kinshasa, en République démocratique du Congo. Il a pour but de proposer un outil pédagogique gratuit et utilisable pour des enseignant.e.s qui n'ont que peu de moyens financiers à disposition. Le défi consiste à proposer de véritables séquences d'enseignement/apprentissage de la lecture permettant aux enseignant.e.s de mettre en œuvre dans leur classe des activités visant l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes et l'affinement de la compréhension en lecture. De plus, une adaptation culturelle, tant dans le contenu que dans la façon d'enseigner, a été prise en compte. Enfin, les pistes proposées se trouvent dans la zone proximale de développement des enseignant.e.s, grâce aux réponses à des questionnaires envoyés sur place.

Ensuite, se trouve un cadre théorique qui met en synergie divers savoirs sur l'apprentissage de la lecture. Ce cadre est construit pour mettre à jour les connaissances théoriques des enseignant.e.s, quelle que soit la formation qu'il.elle a suivi.

Puis, ce dossier présente deux séquences d'enseignement/apprentissage de la lecture adaptées au contexte d'une école kinoise. La première travaille la compréhension d'un texte à travers l'étude des personnages de l'album de littérature jeunesse *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*, de Marcus Pfister. La deuxième séquence s'intéresse à la maîtrise du code en passant par l'apprentissage des liens entre les graphèmes et les phonèmes qui composent la langue française.

Enfin, se trouve une liste de proposition de livres que les enseignant.e.s peuvent se procurer s'ils.elles désirent continuer d'enseigner la lecture en s'appuyant sur les séquences types.

Mots clé

Séquences d'enseignement/apprentissage
Lecture
Compréhension de texte
Maîtrise du code
Livres
Kinshasa